

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

ALCILÉA RIBEIRO PESSÔA

**ESTUDO SOBRE CAMINHOS E PRÁTICAS DA PROGRESSÃO PARCIAL EM
DUAS ESCOLAS DA REGIONAL METROPOLITANA II-SÃO GONÇALO RIO DE
JANEIRO**

JUIZ DE FORA
2016

ALCILÉA RIBEIRO PESSÔA

**ESTUDO SOBRE CAMINHOS E PRÁTICAS DA PROGRESSÃO PARCIAL EM
DUAS ESCOLAS DA REGIONAL METROPOLITANA II-SÃO GONÇALO RIO DE
JANEIRO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador(a): Profa. Dr^a. Thelma Lúcia Pinto Polon

JUIZ DE FORA

2016

ALCILÉA RIBEIRO PESSÔA

**ESTUDO SOBRE CAMINHOS E PRÁTICAS DA PROGRESSÃO PARCIAL EM
DUAS ESCOLAS DA REGIONAL METROPOLITANA II-SÃO GONÇALO RIO DE
JANEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em:

Membro da banca - orientador(a)

Membro da banca

Membro da banca

Em cada um de nós, podemos observar uma particular “modalidade de aprendizagem”, quer dizer, uma maneira pessoal para aproximar-se do conhecimento e para conformar seu saber. Tal modalidade de aprendizagem constrói-se desde o nascimento, e por ela nos deparamos com a angústia inerente ao conhecer-desconhecer.

(Alícia Fernández)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por poder contar com sua presença e orientação durante as duras horas de solidão, desânimo, incertezas e dúvidas. A Ele a glória e a honra.

Ao meu pai (em memória) e à minha mãe, pela dedicação e amor e por terem trabalhado a vida inteira para que seus filhos fossem honrados cidadãos.

Ao meu esposo, Paulino, fiel escudeiro, e às minas filhas queridas Amanda e Samara, pelo incentivo em momentos de desesperança e pela compreensão e carinho dispensados ao longo desta trajetória.

Aos meus amigos mestrandos AAGEs, em especial às companheiras de luta Janaína Oliveira, Fabiana Arraes, Vanessa Braga, Claudia Martins e Marisa Costa, por dividirem sorrisos, lágrimas, alegrias e descontentamentos nos períodos presenciais, dos quais jamais esqueceremos.

À minha querida orientadora, Dr^a. Thelma Pinto Polon, pela ternura e precisão nas orientações e às dedicadas ASAS: Luísa e Thamyres, pela paciência e dedicação a mim dispensadas.

Aos colegas da turma A, pela ajuda mútua nos desafios e pela parceria durante esta caminhada.

Aos gestores, professores e alunos que, com presteza, participaram das pesquisas e à Secretaria Estadual de Educação, por tão grande oportunidade oferecida.

RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), discute a implementação da política de Progressão Parcial em duas escolas da Regional Metropolitana II, São Gonçalo- RJ. O objetivo geral desta pesquisa é compreender como os atores das escolas pesquisadas percebem a política de Progressão Parcial. As análises dos dados mostraram a necessidade de orientação e acompanhamento por parte dos gestores e equipe diretiva aos atores envolvidos no processo de Progressão Parcial nas duas escolas, fragilidades no acompanhamento e na orientação aos alunos em Progressão Parcial por parte dos professores, além de ineficácia dos instrumentos avaliativos aplicados aos alunos durante o processo de Progressão Parcial. Assume-se como hipótese que o processo de implementação da Progressão Parcial necessita ser melhor discutido e analisado pelos atores que o executam no interior da escola, a fim de que se proceda ao resgate da aprendizagem, respeitando-se o ritmo e o tempo dos discentes. Utilizou-se como metodologia a pesquisa de campo e a análise documental e bibliográfica. Como instrumentos metodológicos foram feitas entrevistas com gestores e aplicados questionários a professores e alunos. As análises tiveram como embasamento teórico os autores Condé (2011), Bertagna (2003), Lück (2000), Polon (2009), entre outros, que discutem a Progressão Parcial como direito do aluno, a avaliação da aprendizagem e a gestão participativa.

Palavras- chave: Progressão Parcial; Fluxo Escolar; Avaliação.

ABSTRACT

The current dissertation was developed under the Professional Master in Management and Education Assessment (PPGP) – Center for Public Policy and Evaluation of Education of the Federal University of Juiz de Fora (CAED /UFJF). The management case studied will discuss about the implementation of the Partial Progression Policy in two schools of the Metropolitan Region II, São Gonçalo. The general objective for this research is to understand how the Partial Progression works from the day to day of the schools observed. The data analysis showed the need for guidance and monitoring by managers and board of directors to the actors involved in the Partial Progression process at the two schools, weaknesses in monitoring and guidance to students in Partial progression by teachers, as well as ineffective evaluation tools applied to students during the Partial Progression process. Was assumed as hypothesis that the implementation process of the Partial Progression needs to be discussed and analyzed by the actors who perform within the school, in order to rescue the learning, taking into consideration the pace and timing of the students. To this end, we will use as a methodology, fieldwork, documental and bibliographical analysis, and as instruments, interviews and questionnaires were applied to teachers and students. The analyses had as foundation the theories of Eduardo Salamáon Condé (2011), Helena Bertagna (2003), Heloisa Luck (2000) Thelma Lúcia Pinto Polon (2009)) that address the Partial Progression as the right of the student, the learning evaluation and the participatory management.

Keywords: Partial Progression; School Flow; Evaluation.

LISTA DE ABREVIATURAS

AAGE	Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar
CECIERJ	Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEE	Conselho Estadual de Educação
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCN	Diretoria Curriculares Nacionais
DIESP	Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas
DVD	Digital Versatile Disc
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEN	Exame Nacional do Ensino Médio
FIRJAN	Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
GERES	Estudo Longitudinal Geração Escolar 2005
GIDE	Gestão Integrada da Escola
GLP	Gratificação por Lotação Prioritária
IBGE	Instituto Nacional de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDERJ	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro
IFC/RS	Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social
IJCA	Instituto Jelson da Costa Antunes
INEP	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MBA	Master in Business Administration
NEJA	Nova Educação de Jovens e Adultos
PEE	Plano Especial de Estudos
PP	Progressão Parcial
PSI	Processo Seletivo Interno
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SESC	Serviço Social do Comércio
SUGEN	Subsecretaria de Gestão de Ensino

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Árvore do IFC/RS - Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social	33
Figura 2	Resultado de Aprovação sem Progressão Parcial	43

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Outras atividades além do estudo	89
Gráfico 2	As razões para não gostas destas disciplinas	91
Gráfico 3	Disciplinas de que os alunos menos gostam	91
Gráfico 4	Experiência de reprovação	93
Gráfico 5	Quase fatores contribuíram para que você fosse encaminhado para a Progressão Parcial?	94
Gráfico 6	Opinião dos alunos sobre ajuda recebida na Progressão Parcial.....	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Síntese dos dados das Escolas A e B	37
Quadro 2	Elementos a considerar na agenda de política pública	51
Quadro 3	Caracterização dos gestores entrevistados	67
Quadro 4	Perfil dos alunos respondentes	88
Quadro 5	Criação de um Comitê de acompanhamento e proposição de aprimoramento da PP	104
Quadro 6	Encontro para diálogo sobre práticas dos professores na PP	105
Quadro 7	Produzir material informativo para os alunos em PP	106
Quadro 8	Proposta dos professores para realização da Progressão Parcial no contraturno	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Taxa de reprovação no Brasil Ensino Fundamental – 2011 a 2013 ..	23
Tabela 2	Taxa de reprovação no Brasil Ensino Médio – 2011 a 2013	24
Tabela 3	Alunos aprovados sem progressão parcial, com progressão parcial e reprovados – Escolas A e B	42
Tabela 4	Resultado dos alunos em Progressão Parcial nas Escolas A e B 2011 a 2013	44
Tabela 5	Situação dos alunos do 6º ano em Progressão Parcial nas Escolas A e B 2011 a 2013	45
Tabela 6	Taxa de rendimento escolar 2011, 2012, 2013 Ensino Fundamental das Escolas A e B	47
Tabela 7	Taxa de rendimento escolar 2011, 2012, 2013 Ensino Médio das Escolas A e B	47
Tabela 8	Instrumentos avaliativos mais utilizados pelos professores das Escolas A e B	75
Tabela 9	Assertivas relacionadas à implementação da política de Progressão na Escola e seu resultado	77
Tabela 10	Assertivas relacionadas com a atuação dos gestores e equipe técnica na orientação da PP nas Escolas A e B	80
Tabela 11	Assertivas relacionadas ao conhecimento da PP pelos professores e sua orientação aos alunos em PP nas Escolas A e B	83
Tabela 12	Assertivas relacionadas ao desempenho e acompanhamento dos alunos pelos diversos atores	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 O REGIME DE PROGRESSÃO PARCIAL	18
1.1 As LDBS e suas considerações acerca da reprovação	18
1.2 Progressão parcial no contexto da Secretaria Estadual de Educação do estado do Rio de Janeiro	24
1.2.1 O Plano Especial de Estudos	27
1.3 A Regional Metropolitana II e a progressão parcial	29
1.4 Os desafios da progressão parcial na escola A e na escola B	35
1.4.1 Caracterização das escolas pesquisadas – os sujeitos	36
1.4.2 Dados sobre a Progressão Parcial da Escola A e da Escola B	42
1.4.3 Dados sobre as Taxas de rendimento da Escola A e da Escola B	47
2 A PROGRESSÃO PARCIAL: ANALISANDO OS FATORES QUE INFLUENCIAM NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO E NO APROVEITAMENTO ESCOLAR DOS ALUNOS	49
2.1 Fundamentação teórica	49
2.2 Percurso metodológico	62
2.3 Percepção dos sujeitos sobre a política de progressão parcial nas escolas pesquisadas	66
2.3.1 O olhar dos gestores	67
2.3.2 O olhar dos docentes	75
2.3.3 O olhar dos discentes	87
3 PROGRESSÃO PARCIAL REVISITADA- PROPOSTAS PARA O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICES	116

INTRODUÇÃO

Com o objetivo de assegurar o direito à educação de qualidade, respeitando o tempo de aprendizagem dos discentes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 (BRASIL, 1996) instituiu o regime de Progressão Parcial (PP). Tal regime, constituiu-se em uma nova oportunidade de aquisição de conhecimentos e de construção de competências e habilidades. É a possibilidade garantida por lei de o aluno ser promovido para a série seguinte, ainda que não tenha obtido resultado esperado em disciplinas da série anterior.

Torna-se relevante a reflexão sobre a implementação da PP nas escolas, para conhecer as dificuldades encontradas pelos professores, gestores e alunos acerca do processo e da dinâmica da progressão no dia a dia das unidades escolares, para que esse regime seja instrumento de resgate de conhecimento e não uma prática punitiva e excludente.

O interesse pelo tema da pesquisa se deu pelo fato de, no exercício da função de Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE)¹, em uma das escolas da Regional Metropolitana II, São Gonçalo - Rio de Janeiro, perceber que muitos dos alunos que ficavam em “dependência” não conseguiam concluir com êxito essa etapa, sendo reprovados posteriormente. Ao fazer um levantamento sobre o número de alunos aprovados sem a Progressão Parcial nos últimos três anos, identifiquei um índice inferior a 50%, o que nos leva a investigar como essa nova oportunidade é processada na escola e as dificuldades encontradas na gestão desse regime.

Apesar das inovações implementadas na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, a fim de melhorar o fluxo escolar do Estado, muito ainda é necessário fazer para que o fracasso escolar seja um passado distante. Nesse sentido, todas as mudanças implementadas na Secretaria de Educação, que serão abordadas no capítulo 1 deste trabalho, dialogam com a responsabilidade de acompanhamento e implementação de ações que possibilitem melhores resultados.

¹ Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE), de acordo com a Lei nº 6479/2013, é o profissional que tem por atribuição acompanhar os resultados do seu grupo de escolas junto à direção e professores, planejar ações de melhoria, assim como implementar e acompanhar a Gestão Integrada da Escola – GIDE.

Sob a perspectiva de promover a melhoria das taxas de evasão e repetência, a Secretaria de Educação publicou, em 27 de setembro de 2013, a Portaria nº 419 (RIO DE JANEIRO, 2013) que dispõe sobre a operacionalização do regime de Progressão Parcial na rede estadual de ensino.

Nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, o regime de Progressão Parcial é oferecido a alunos que não alcançaram aproveitamento mínimo necessário para a sua promoção. O artigo 3º da referida portaria define esse regime como ação orientada, a fim de oportunizar a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências, sendo oferecido nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Curso Normal, no Ensino Médio Integrado e na Educação Profissional.

Dessa forma, o presente caso de gestão tem como foco a implementação dessa política em duas escolas da Metropolitana II, localizada no município de São Gonçalo. As escolas serão denominadas neste trabalho de Escola A e Escola B. As Escolas A e B foram fundadas há 20 anos e escolhidas para fins desta pesquisa por apresentarem características socioculturais e de infraestrutura semelhantes.

As duas escolas lidam diariamente com o desafio de oferecer educação de qualidade a alunos oriundos de bairros com alta vulnerabilidade social. A Escola A conta com a presença diária de dois policiais que integram o Programa PROEIS, uma parceria do Governo do Estado com a Polícia Militar, que tem a finalidade de garantir a ordem em algumas escolas estaduais. A escola está localizada em uma vasta área, porém distante do centro comercial e de difícil acesso, visto que não dispõe de oferta de transporte adequada. Assim, a maioria dos alunos reside no mesmo bairro ou em bairro vizinho.

A Escola B, apesar de ser de fácil acesso, também sofre com a situação da violência no entorno. Como a Escola A, a Escola B também conta com a presença de dois policiais. Recebe alunos de diversos bairros, por oferecer maior possibilidade de transporte. No que se refere à participação da família, muitos desses alunos não contam com o apoio dos responsáveis no acompanhamento da sua vida escolar.

Segundo dados do Censo Escolar 2013, a Escola A e a Escola B, no que tange ao indicador socioeconômico, apresentam o índice 5.2², considerado médio, o que possibilita situar o público atendido pela escola em um estrato social. Leva-se em conta a escolaridade dos pais, da renda familiar, da posse de bens e da constituição de serviços pela família dos alunos.

Tanto a Escola A quanto a Escola B oferecem Ensino Fundamental anos finais, 6º ao 9º ano, e Ensino Médio, 1º ao 3º ano. A apresentação detalhada das duas escolas será mais bem exposta na seção 1.4 deste trabalho.

O problema mobilizador da pesquisa é expresso através do seguinte questionamento: Quais os problemas de implementação da política de Progressão Parcial em duas escolas da Metropolitana II?

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é compreender os desafios da equipe gestora das escolas pesquisadas na implementação da política de Progressão Parcial operacionalizada no estado do Rio de Janeiro pela Portaria nº 419 (RIO DE JANEIRO, 2013). Para tanto, definimos como nossos objetivos específicos:

I - Descrever a política de Progressão Parcial no contexto da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) e da Regional Metropolitana II, principalmente a partir de seu contexto legal;

II - Compreender os desafios que envolvem a Progressão Parcial no âmbito das Escolas A e B;

III - Propor a construção de um Plano de Ação Educacional que contribua para a execução dessa política nas escolas onde a Progressão Parcial (PP) se fizer necessária.

No primeiro capítulo, apresentamos o cenário educacional brasileiro e os caminhos da reprovação no Brasil para refletir sobre a importância do Regime de Progressão Parcial e sua implementação como política pública no contexto de duas escolas da Regional Metropolitana II do Estado do Rio de Janeiro.

² O nível socioeconômico (NSE) sintetiza as características dos indivíduos em relação à sua renda, ocupação e escolaridade, permitindo fazer análises de classes de indivíduos semelhantes em relação a essas características. O NSE é um valor numérico, inicialmente variando de -3 até 3. Posteriormente, para facilitar o entendimento, ele foi convertido para uma escala de 0 até 10 e, em seguida, separado em sete níveis qualitativos: “Mais Baixo”, “Baixo”, “Médio-baixo”, “Médio”, “Médio Alto”, “Alto” e “Mais Alto”.

No segundo capítulo, procuramos analisar os fatores que influenciaram a implementação dessa política nas duas escolas e no aproveitamento escolar dos alunos em Progressão Parcial a partir do referencial teórico selecionado, a fim de encontrar resposta para o questionamento inicial. Para tal, foram realizadas entrevistas com gestores, aplicação de questionários a professores e alunos.

No terceiro capítulo, apresentamos propostas para gestão da Progressão Parcial nas escolas analisadas, por meio de um Plano de Ação Educacional (PAE), que sugere melhorias não só na aplicação das avaliações, como também nas ações envolvendo as etapas de acompanhamento do discente em Progressão Parcial.

1 O REGIME DE PROGRESSÃO PARCIAL

O capítulo 1 deste trabalho tem como objetivo descrever a implementação da Progressão Parcial no contexto da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, na Regional Metropolitana II, e em duas escolas da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Logo, serão apresentados os desafios que envolvem a implementação desse regime. Essas informações terão como pano de fundo o cenário educacional brasileiro, apresentado na seção 1.1, tomando como base os dados relativos à reprovação no Brasil e a legislação em vigor.

Mediante a compreensão desse cenário, será possível entender as mudanças ocorridas na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, no que tange à administração e à operacionalização do regime de Progressão Parcial, a partir dos documentos normativos referentes à regulamentação dessa política, abordada na seção 1.2.

A seção 1.3 tem por objetivo apresentar a estrutura da Regional Metropolitana II, além de descrever as ações dessa Regional para com as escolas; pontuar a importância da Gestão Integrada da Escola (GIDE), na implementação e monitoramento das ações de melhoria de resultados e apresentar como é realizado o acompanhamento do regime de Progressão Parcial, após a reestruturação pedagógica e administrativa ocorrida em 2011.

Para compreensão de como ocorre esse regime nas Escolas A e B, apresentadas na seção 1.4, buscamos caracterizá-las por meio de uma análise comparativa, no que se refere à estrutura física das duas escolas, o número de alunos, professores, equipe diretiva, funcionários e turmas. Essa seção também expõe a situação dos alunos em Progressão Parcial da Escola A e da Escola B, descrição das práticas pedagógicas e dos dados sobre os resultados pedagógicos alcançados nos anos de 2011, 2012 e 2013.

1.1 As leis de diretrizes e bases da educação e a reprovação

A lei nº 4.024 (BRASIL, 1961) é um marco para o campo da educação, tendo em vista que foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Essa lei, criada com o objetivo de oferecer educação igualitária e como direito de todos, foi

sancionada em 20 de dezembro, oriunda da proposta do então Ministro da Educação, Clemente Mariani, que, após longo processo de tramitação, evidenciou, em linhas gerais, a reestruturação do sistema educacional brasileiro.

Essa lei (BRASIL, 1961) surge como instrumento que ajusta a educação ao modelo socioeconômico e político da época (haja vista o golpe militar de 1964), procurando organizar a educação nacional. Percebe-se, nessa LDB (BRASIL, 1961), uma atenção especial dada ao atualmente denominado Ensino Fundamental.

A partir desta lei (BRASIL, 1961) é possível ressaltar algumas mudanças significativas, como a possibilidade de acesso ao nível superior pelos concluintes do Ensino Técnico, a criação do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais e a estruturação da educação primária. Além dessas mudanças, tal lei estabelece, em seu artigo 1º que “a educação nacional é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. No artigo 2º do Título II, a lei estabelece que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola...”. No que tange a avaliação, ainda que nesse momento fosse apenas classificatória, já na referida lei, destaca-se a preocupação com a avaliação contínua. Assim, no art. 39 está posto que: “Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados durante o ano letivo [...]”.

O Parecer do Conselho Federal de Educação nº 207, de 14 de abril de 1966 (BRASIL, 1966), traz a seguinte manifestação no que diz respeito ao processo de avaliação do aluno:

Nenhum educador digno deste nome sacrifica a realidade do fato pedagógico a uma presunção legal. Talvez se visse forçado a fazê-lo em outras épocas, coagido por leis mais rígidas. Dentro da L.D.B., não. Compete ao professor, que tem no exame “autoridade de julgamento” tudo ponderar: a situação inicial do aluno, os “resultados alcançados durante o ano letivo”, sua facilidade ou dificuldade de raciocínio e expressão no momento das provas, os resultados do exame. E depois de tudo ponderado, cabe não à máquina calculadora da Secretaria, mas ao mesmo professor, antes, aos professores (pois se trata de uma banca), dar o juízo definitivo sobre o rendimento escolar do aluno (BRASIL, 1966, [s.p], grifos no original).

Dessa forma, o aproveitamento e o resultado quanto à aprovação ou à reprovação do discente apoiavam-se também na consideração do nível de desenvolvimento do aluno.

Grande parte da Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961) foi revogada pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), que apresentou mudanças no que diz

respeito à integração do Ensino Profissionalizante ao sistema regular de ensino, a ampliação da obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, o estabelecimento de um núcleo comum para o currículo do então 1º e 2º graus³, acrescentado de uma parte diversificada, dentre outras ações.

Posteriormente, na década de 1990, a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional representou um marco importante na história da educação brasileira por ser esta a expressão da participação de diferentes segmentos da sociedade. A LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) trata em seu artigo 14, do acompanhamento do rendimento escolar, não apresentando alterações significativas. O artigo contém quatro parágrafos que destacam o sistema de promoção dos estudos de recuperação e da possibilidade do avanço progressivo pelo aluno. Quanto aos avanços progressivos, a referida lei previa a dependência possibilitando-a a partir da 7ª série, conforme estabelecido no artigo 15: “[...] O regimento escolar poderá admitir que no regime seriado, a partir da 7ª série, o aluno seja matriculado com dependência de uma ou duas disciplinas, áreas de estudo ou atividade de série anterior, desde que preservada a sequência do currículo” (BRASIL, 1996, [s.p.]).

Nesse processo, a LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) apresentou novos caminhos, principalmente no que diz respeito à avaliação. No seu artigo 24, inciso V, estabelece os seguintes critérios sobre a verificação do rendimento escolar:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (BRASIL, 1996, [s.p.]).

Dessa forma, o processo de avaliação passa a ser pensado como uma prática que deve acompanhar o ritmo do aluno, ao ser contínua, e por respeitar as dificuldades de cada sujeito na medida em que permite estudos de recuperação, de aceleração e de aproveitamento de estudos concluído com êxito.

³ O 1º grau corresponde ao atual Ensino Fundamental e o 2º grau, ao Ensino Médio.

A fim de melhor elucidar o contexto educacional da época, faz-se necessário destacar que, quando da expansão do acesso à escola nos anos 1990, o fenômeno da massificação apresentou-se como um dos efeitos do processo de mudanças. De acordo com Peregrino (2010), novo perfil do público que adentra a escola surpreende uma instituição pouco prevenida para enfrentar tais mudanças.

A preocupação com a qualidade do resultado escolar apresentou-se como um novo desafio a ser enfrentado. Políticas públicas como a descentralização da gestão pública, novas regulamentações de modo a garantir maior autonomia à escola, ênfase na avaliação de resultado com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foram implementadas, a fim de garantir o acesso de todos os alunos na instituição escolar, bem como sua efetiva permanência. Apesar do fato de a situação das matrículas ter sido amenizada, a qualidade do ensino ainda continuou precária.

Observando-se o relatório de Monitoramento Global Educação para Todos, apresentado em 2014, pela Organização das Nações Unidas (UNESCO), o Brasil atingiu as metas de “educação primária universal” e as de “habilidades de jovens e adultos”, mas ainda precisa avançar para melhoria da qualidade do ensino. Treze milhões de brasileiros, segundo o mesmo relatório, não sabem ler nem escrever, fazendo do Brasil o 8º país com maior número de analfabetos.

A representação das camadas populares nas escolas constituiu-se em crescimento quantitativo das instituições, porém tal crescimento mostrou-se desacompanhado de ações que pudessem efetivar o sucesso dos alunos de forma igualitária. Os alunos ingressavam na escola, entretanto, não conseguiam permanecer na escola, aumentando os índices de evasão e abandono. Os motivos muitas vezes eram em função da necessidade de trabalhar ou até mesmo por dificuldades na escola o que os levava a “habitar” a escola por mais tempo do que o necessário. Conforme Peregrino (2010):

Os “novos” processos de escolarização das classes populares, que através dos tempos vieram assegurando o acesso e adiando a saída da instituição, tornando cada vez mais extenso o tempo de “habitação” da instituição, vem criando novos “circuitos” (trajetórias) no interior do espaço escolar, configurando novas vulnerabilidades nos processos de escolarização, e também novas formas de marginalização (PEREGRINO, 2010, p.101).

A partir da necessidade de solucionar os problemas de evasão, distorção idade-série e repetência, a LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) apresentou aos governos estaduais a alternativa da adoção dos regimes de progressão continuada e parcial, possibilitando ao aluno nova oportunidade de resgate do conhecimento e de construção de competências e habilidades, além de contribuir para uma educação inclusiva. O artigo 24, inciso III, estabelece que “[...] nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de Progressão Parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996, p. 5).

A função da avaliação, na nova lei, é a de acompanhar o desempenho escolar do aluno visando ao seu “progresso”. Assim como na Lei nº 5.692/71, são previstas alternativas que possibilitam a aceleração dos estudos, avanço nos cursos e nas séries.

Diante dessa realidade, os problemas relacionados à evasão, distorção idade-série e reprovação ainda são um desafio no contexto educacional brasileiro. Segundo o Censo Educacional 2013, publicado pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisas (INEP), a taxa de abandono no Brasil no Ensino Fundamental anos finais foi de 3,6% e do Ensino Médio, 8,1%, taxas ainda consideradas altas.

A distorção idade-série, de acordo com a mesma fonte, em 2013, apresentou a taxa de 28% no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e 30% no Ensino Médio do 1º ao 3º ano.

O Relatório de Desenvolvimento de 2012, divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), revela que um em cada 4 alunos que inicia o Ensino Fundamental no Brasil abandona a escola antes de completar a última série. As causas dessa evasão, segundo a pesquisa, variam entre questões socioeconômicas, culturais, geográficas ou mesmo a falta de adaptação às exigências da escola.

Segundo os dados de pesquisa do Censo Escolar sobre rendimento escolar dos anos de 2011, 2012 e 2013, realizada e publicada pelo INEP, as taxas de repetência, apesar de estarem decrescendo ao longo dos três últimos anos, indicam que muitos alunos fracassam. Nesse sentido, Ribeiro (1991) comenta:

Mesmo correndo o risco de ser simplista e reducionista, achamos que a prática da repetência está na própria origem da escola brasileira [...]. Parece que a prática da repetência está contida na pedagogia do sistema como um

todo [...] como se fizesse parte integral da pedagogia, aceita por todos os agentes do processo de forma natural (RIBEIRO, 1991, p.17-18).

Segundo Abramowicz (1999), a implementação do regime de Progressão Parcial indica transformação no cotidiano escolar, na sala de aula, nas relações que se estabelecem entre professor e aluno, no processo avaliativo constituído no diálogo, na confiança e na participação de todos.

Desde 2011 a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro implementou um novo modelo de gestão e, conseqüentemente, novas políticas dentre elas a de Progressão Parcial. Frente a isso, definimos como recorte de pesquisa o período de 2011 a 2013. Conhecer a trajetória da reprovação no contexto brasileiro se faz relevante para que considerações acerca da política de Progressão Parcial sejam feitas. A Tabela 1 apresenta, de acordo com o Censo Escolar dos anos de 2011, 2012 e 2013, os índices de reprovação no Brasil na Educação Básica.

Tabela 1 - Taxa de reprovação do Brasil Ensino Fundamental – 2011 a 2013

ANOS	BRASIL
2011	9,6%
2012	9,1%
2013	8,5%

Fonte: INEP (2014).

Pela Tabela 1, é possível perceber que as taxas de reprovação para o Ensino Fundamental apresentaram uma diminuição tímida nesses três últimos anos.

A Tabela 2 mostra os índices de reprovação no Brasil no Ensino Médio:

Tabela 2 -Taxa de reprovação do Brasil Ensino Médio – 2011 a 2013

ANOS	BRASIL
2011	13,1%
2012	12,2%
2013	11,8%

Fonte: INEP (2014).

Os dados da Tabela 2 mostram que, nos três últimos anos, embora as taxas de reprovação em âmbito nacional, no Ensino Médio, tenham sido maiores que as do Ensino Fundamental, registra-se uma tendência de queda nos anos acima considerados (2011, 2012, 2013). Tais dados demonstram que, apesar da queda da reprovação, os índices ainda são altos, sendo necessárias ações que contribuam para diminuição do fracasso escolar.

Na próxima seção, será abordada a Progressão Parcial no contexto da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro.

1.2 A progressão parcial no contexto da Secretaria Estadual de Educação do estado do Rio de Janeiro

As reformulações na legislação sobre avaliação fizeram-se necessárias diante do baixo desempenho da educação no Estado do Rio de Janeiro em meio ao cenário nacional, em que o Estado do Rio obteve a colocação de 26º lugar no Ensino Médio, no “ranking” do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁴, em 2009, provocando mudanças significativas em toda a rede estadual de educação.

A partir desse resultado, o Estado do Rio de Janeiro estabeleceu como macro-objetivo tornar-se referência nacional em qualidade de educação pública, propondo como meta estar entre os cinco melhores estados da federação no “ranking” do IDEB do Ensino Médio em 2013. Dessa forma, por meio do Decreto nº 42.838, de 04 de fevereiro de 2011, institui-se um novo modelo de gestão da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro focado em mudanças estruturais e em resultados.

Uma das principais mudanças apresentadas pelo Decreto nº 42.838 foi a transformação das 30 Coordenadorias então existentes em 14 Regionais Pedagógicas, sendo nomeados diretores regionais aprovados em Processo Seletivo Interno (PSI). Assim, diante desse cenário de mudanças da Secretaria de Educação, o trabalho pedagógico passa a ter maior destaque dentro das Regionais, fazendo-se necessária a implementação de ações significativas referentes ao combate ao fracasso escolar, sendo a Progressão Parcial um ponto de atenção.

⁴ O IDEB é o indicador do governo federal central na aferição do sucesso do Planejamento Estratégico da Educação.

A fim de contribuir para a compreensão das ações realizadas pela Secretaria de Educação no tratamento dessa política, tomamos como ponto de partida a fundamentação teórica estabelecida na Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 225/98 e na Portaria nº 419 de 27 de setembro de 2013.

A Deliberação CEE nº 225 remete às alterações necessárias ao Estado para se adaptar as exigências da LDB de 1996 (BRASIL, 1996). Dentre elas, aponta no artigo 3º que “A progressão parcial admitida no inciso III do artigo 24 da Lei Federal nº 9.394/96, é sinônimo de dependência e se aplicará conforme o previsto no regimento da instituição de ensino e nesta Deliberação”. Orientados por essa Deliberação, a Portaria SEEDUC/SUGEN nº 419/2013 apresenta uma revisão das antigas Portarias SAPP nº 48/2004, SEEDUC/SUGEN nº 174/2011, SEEDUC/SUGEN nº 316/2012 e SEEDUC/SUGEN nº 336/2013, cujos aspectos reformulados dizem respeito às diretrizes operacionais sobre avaliação.⁵

Todas as ações da Secretaria em direção ao resgate do conhecimento dos alunos em Progressão Parcial (PP) têm como base a Portaria nº 419/2013 que assim estabelece:

Art. 15 - A Progressão Parcial - processo previsto no Projeto Político-Pedagógico - é ação orientada com o objetivo de promover nova oportunidade de aquisição de conhecimentos e construção de competências e habilidades e deverá ser oferecida obrigatoriamente pela unidade escolar sob a forma de matrícula com dependência. (RIO DE JANEIRO, 2013c, p. 30)

A Secretaria, através desse documento, orienta as Regionais e as escolas sobre como deve ocorrer a implementação da política de PP, ficando a cargo das escolas o acompanhamento do aluno em PP até a devida promoção e conclusão do segmento em que está matriculado.

Dessa forma, é importante que se tenha clareza necessária acerca da operacionalização da PP nas escolas da rede. É importante observar que a Portaria limita a Progressão Parcial em até duas disciplinas concomitantes, que serão cursadas no ano letivo seguinte. Para melhor ilustrar, o aluno pode cursar dependência em, por exemplo, Português e Matemática, relativas ao 6º ano (disciplinas diferentes na mesma série), ou Português e Matemática, relativas ao 6º

⁵ Não há pretensão, nesta pesquisa, de se analisar todo o conteúdo da Portaria nº 419, mas sim os aspectos concernentes ao regime de Progressão Parcial.

e 7º anos (disciplinas diferentes em séries distintas), ou ainda Português e Português relativas ao 6º e 7º anos (na mesma disciplina em séries diferentes). Conforme artigo 16 da Portaria nº 419/2013, que regulamenta a Progressão Parcial, o aluno que não obtiver êxito nas duas disciplinas em curso não poderá cursar a terceira, ficando retido: “[...] § 2º- O discente só poderá cursar nova(s) dependência(s), quando for provado na(s) anterior(es), ficando retido no ano/série/fase/módulo em que acumular a terceira dependência” (RIO DE JANEIRO, 2013c, p. 30).

As disposições legais sobre o regime de Progressão Parcial, para fins de promoção do discente, dispõem que seu desempenho será aferido em escala de zero a dez pontos, considerando cinco como nota mínima para aprovação. A cada bimestre o aluno tem a oportunidade de recuperar as habilidades em que foi reprovado e, assim, ser considerado apto na disciplina em que está em progressão. O professor pode encerrar o processo de Progressão Parcial quando o aluno alcançar média cinco, independente do bimestre que está cursando. Caso o aluno não seja aprovado, outro Plano Especial de Estudos (PEE) deverá ser elaborado pelo professor responsável pelo aluno e aplicado no bimestre seguinte, até que o aluno consiga atingir os objetivos definidos.

É importante atentar para o fato de que a Portaria 419 não faz exigência sobre frequência em aulas de dependência, uma vez que reconhece a incompatibilidade de horários. Chama atenção, no entanto, para o planejamento adequado, organizado pela equipe técnico-pedagógica da escola, de forma que possibilite ao aluno sua realização fora do ambiente escolar e com agenda para entrega de atividades/e ou avaliação, como confere o artigo 17 e seus parágrafos.

O artigo 18 prevê a realização de um conselho de classe específico para análise das situações do aluno em PP, previamente autorizado pela SEEDUC:

Art. 18 Em casos excepcionais, justificados e previamente autorizados pelo órgão pedagógico regional da Secretaria de Estado de Educação, poderá ser realizada uma reunião especial do Conselho de Classe para analisar o desempenho dos discentes em dependência. (RIO DE JANEIRO, 2013c, p. 30)

Para a efetivação da matrícula na PP, é exigido que o aluno ou responsável, em caso de aluno não completamente capaz, assine um Termo de Compromisso, por meio do qual o discente toma ciência das disciplinas em que deverá cursar a

Progressão Parcial. Nesse termo, também deverão constar os critérios de avaliação para a promoção. Conforme o artigo de nº 19:

Art. 19 - As atividades propostas no Plano Especial de Estudos, suas normas e critérios de avaliação para a promoção na dependência estarão explicitados em Termo de Compromisso a ser assinado pelo discente, quando plenamente capaz de exercer pessoalmente os atos da vida civil, ou pelo seu responsável, quando ainda não plenamente capaz (RIO DE JANEIRO, 2013c, p. 30).

As escolas que funcionam somente com o Ensino Médio, mas que recebem alunos em PP, não podem negar a matrícula do aluno, uma vez que a legislação garante esse direito. Dessa forma, o aluno fará a dependência em unidade escolar que ofereça o Ensino Fundamental.

1.2.1 O Plano Especial de Estudos

De acordo com a Portaria nº 419/2013, constitui Plano Especial de Estudos (PEE) “o conjunto de atividades pedagógicas diversificadas”, levando-se em conta os objetivos propostos pela unidade escolar em seu projeto político pedagógico. É elaborado um material didático específico, baseado no currículo mínimo adotado pela Secretaria de Educação, que visa a orientar e subsidiar as ações referentes à PP e outras ações envolvendo o ensino-aprendizagem.

O PEE deve ser construído a partir da realidade específica da escola, das propostas do Projeto Político Pedagógico e dos registros que a escola tem sobre a vida escolar dos alunos. Nota-se, portanto, que uma das principais características do PEE é respeitar as especificidades de cada discente, em um diálogo entre as disposições curriculares, o nível e o tempo de aprendizagem dos alunos.

Segundo a Portaria SEEDUC/SUGEN nº 419/2013, esse plano compreenderá a unidade pedagógica mínima de um bimestre, quando se fará o registro dos resultados em relatório específico de rendimento e constará da pasta individual do aluno.

No que diz respeito ao Plano Especial de Estudos, a orientação da Portaria nº 419/2013, no artigo 17, parágrafo 2, é que “[...] se atingidos os objetivos propostos no Plano Especial de Estudos, o aluno é considerado aprovado naquele ciclo pedagógico” (RIO DE JANEIRO, 2013c, p. 30). O terceiro parágrafo desse mesmo

artigo ainda orienta que “se houver necessidade, outros Planos Especiais de Estudos devem ser aplicados ao aluno dentro da unidade mínima de um bimestre cada”, levando ao entendimento de que não há um mínimo de avaliações a serem aplicadas.

A responsabilidade pela elaboração do PEE é da equipe de professores da respectiva disciplina, sob a orientação da equipe técnico-pedagógica, que acompanhará o processo de planejamento e de orientação dos discentes. Vale lembrar que o PEE é elaborado mediante relatório do desempenho de cada aluno aprovado por Progressão Parcial e entregue à equipe técnico-pedagógica pelo professor cujo aluno se encontra em Progressão Parcial. Dispõe a Portaria nº 419/2013:

Art. 21 - Compete à Equipe Técnico-Pedagógica da unidade escolar organizar o processo de Progressão Parcial, inclusive definir os professores que serão responsáveis pela elaboração e aplicação do Plano Especial de Estudos.

Parágrafo Único - Compete ao professor, definido pela Equipe Técnico-Pedagógica e sob sua orientação e acompanhamento, assumir discentes em Progressão Parcial e adotar os procedimentos estabelecidos nesta Portaria (RIO DE JANEIRO, 2013c, p. 30).

A Portaria nº 419/2013 ainda prevê que o PEE “deve ser composto por atividades diversificadas como trabalhos, pesquisas, exercícios e outras formas de avaliação”, podendo, ainda, serem adotadas as atividades autorreguladas⁶, sugeridas pela Secretaria de Educação do Estado (SEEDUC). Constitui-se em pesquisas, aprendizagem colaborativa e construções coletivas entre os próprios discentes, seus professores ou membros da equipe diretiva designado para tal, a fim de desenvolver a autonomia do aluno.

Essas atividades, elaboradas pela Diretoria de Articulação Curricular, da Superintendência Pedagógica da SEEDUC, com a participação de uma equipe de professores da rede estadual, a fim de ser utilizado como apoio nos programas de reforço escolar, progressão parcial e recuperação paralela, encontram-se disponíveis aos professores no site da Secretaria de Educação.

⁶ Atividades autorreguladas são um material pedagógico disponibilizado ao professor com o intuito de estimular o envolvimento do estudante com situações de aprendizagem concretas e contextualizadas.

Desse modo, o professor, ao elaborar o Plano Especial de Estudos, deve levar em consideração as orientações do manual de operacionalização da Portaria nº 419/2013, divulgado no site da Secretaria Estadual de Educação e distribuído a todas as escolas da rede:

[...] na construção do Plano Especial de Estudos, o Professor, sob orientação da Equipe Técnico-Pedagógica, deve considerar os seguintes aspectos:

- ✓ As habilidades e competências que o aluno ainda não desenvolveu;
- ✓ Os conteúdos necessários e atividades diversificadas que possibilitarão o desenvolvimento dessas habilidades e competências;
- ✓ Os instrumentos que serão utilizados para avaliar o aluno;
- ✓ O cronograma que o aluno deve cumprir no bimestre
- ✓ Ser Correspondente a um bimestre letivo;
- ✓ Os resultados dos instrumentos de avaliação devidamente registrados e lançados, conforme o fim a que esse plano atende. (RIO DE JANEIRO, 2013a, p. 19)

É sob a perspectiva descrita nesta seção que a Secretaria de Educação tem orientado as escolas no que tange à implementação dessa política. Contudo, atingir os objetivos da PP nas escolas, tal como sugere a teoria, não tem sido tarefa fácil, dadas as especificidades de cada escola e da percepção dos sujeitos sobre essa política.

Na próxima seção apresentamos o contexto da Progressão Parcial na Regional Metropolitana II, onde estão localizadas as duas escolas pesquisadas.

1.3 A Regional Metropolitana II e a progressão parcial

A Regional Metropolitana II está localizada no município de São Gonçalo. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município conta com uma população estimada, em 2014, de 1.031.903 habitantes dos quais 897.674 são alfabetizados.

A Regional Metropolitana II é composta por uma Diretoria Administrativa e uma Diretoria Pedagógica, abrangendo 76 escolas, dentre as quais estão as escolas objeto de nosso estudo. Para que o processo envolvendo ações que tratam da PP seja melhor entendido, é necessário o conhecimento sobre as mudanças ocorridas nas Coordenadorias Regionais. Desde o dia 30 de abril de 2011, está em vigor a

organização de Regionais Administrativas e Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, fundamentada pelo Decreto nº 42.838, de 4 de fevereiro de 2011. Esse decreto transformou a estrutura básica da SEEDUC em 14 Regionais Administrativas e Pedagógicas, acrescida da Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (DIESP).

A reestruturação das Regionais possibilitou a descentralização de rotinas, racionalizando os recursos humanos e a melhoria do trabalho técnico-pedagógico. Essa nova estrutura passou por várias fases, começando pelas alterações das funções exercidas dentro da Regional, sendo preciso que houvesse mudanças em relação aos profissionais que ali atuavam.

Assim, em 2011, realizou-se o Processo Seletivo Interno (PSI), criado pelo Decreto nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011 (RIO DE JANEIRO, 2011), que dispõe sobre o Programa de Recrutamento e Seleção para preenchimento de funções e cargos em comissão, por meio do qual foi possível selecionar os Diretores Regionais Pedagógicos e os Diretores Regionais Administrativos. O trabalho pedagógico da Regional Metropolitana conta também com os Agentes de Acompanhamento de Gestão Escolar (AAGEs), cargo criado com a resolução de nº 4.646, de 22 de novembro de 2010 (RIO DE JANEIRO, 2010), tendo sido selecionados 16 membros.

Após o período de reestruturação, as duas diretorias pertencentes à Regional Metropolitana II passaram a atuar no mesmo prédio, de forma a possibilitar o desenvolvimento de uma gestão compartilhada, visando à melhoria dos resultados das escolas. O trabalho iniciado nesse período teve como foco a divulgação, o aprimoramento das mudanças e o entendimento do Plano Estadual de Educação estabelecido pela Lei nº 5.597, de 18 de dezembro de 2009 (RIO DE JANEIRO, 2009). Esse plano é revisado a cada dois anos. O Plano Estadual de Educação propõe a implementação da metodologia Gestão Integrada da Escola (GIDE), dentre outras mudanças, em que é necessário que as instâncias: Seeduc/Regionais/escolas elaborem cada uma, seu próprio plano de ação.

Esse plano de ação compõe a metodologia GIDE segundo a qual, a partir de variáveis que compõem a dimensão resultado, a dimensão ambiental e a dimensão pedagógica, as escolas devem elaborar seu plano de ação a fim de que essas dimensões sejam melhoradas. Esse plano de ação envolve como responsáveis a equipe diretiva e os professores. Da mesma forma que as escolas, as Regionais e a própria Secretaria também o elaboram, levando em conta os aspectos a serem

melhorados em cada instância. Há um plano de ação a ser cumprido pela diretoria pedagógica e outro pela diretoria administrativa que compõe a Regional.

O plano das escolas é acompanhado pelos Agentes de Acompanhamento de Gestão Escolar (AAGEs) mensalmente. Cada ação é desdobrada em procedimentos, sendo estabelecido um prazo de início e de término da ação. Os planos de ação precisam ser concluídos dentro do ano em curso.

Desse modo, a Regional Metropolitana II tem feito o acompanhamento sobre os dados de infrequência, do reforço escolar, dos programas de correção de fluxo, de capacitação de docentes e diretores, por entender que é preciso oportunizar aos alunos o efetivo aprendizado. Essa Regional tem disponibilizado equipe técnica para visitar as escolas e acompanhar a frequência dos alunos, a fim de orientar a equipe sobre os caminhos a serem seguidos na tentativa de resgate dos mesmos. Da mesma forma, a Regional orienta que as escolas devem dar prioridade aos alunos em PP nas aulas de reforço. Quanto à capacitação, as Regionais possibilitam aos docentes que se habilitam a trabalhar com reforço escolar e correção de fluxo, a participação em treinamentos, e no caso de diretores, cursar o Master Business Administration (MBA) em Gestão, em parceria com a FIRJAN⁷.

A Regional Metropolitana II não dispõe de um relatório estatístico específico voltado para a PP, todavia, orienta as escolas por meio de circulares, ofícios e através de inspetores escolares e AAGEs, para a utilização do Plano Especial de Estudos, previsto na legislação sobre avaliação, da Portaria nº 419 (RIO DE JANEIRO, 2013), e pela aplicação das atividades autorreguladas. A Regional também controla os resultados dos alunos em PP a partir dos registros efetuados pelas escolas em atas de “dependência”, e as notas finais dos alunos no sistema Conexão Educação, sistema eletrônico da Secretaria de Educação.

É importante registrar que as atividades autorreguladas, segundo declaração de professores em reuniões de planejamento, nem sempre atendem às necessidades do corpo docente, pois, segundo eles, é preciso selecionar os exercícios a fim de que sejam relevantes para os alunos. Tal tarefa demanda tempo e recursos para a duplicação, o que nem sempre está disponível na escola.

O Decreto nº 42.793 (RIO DE JANEIRO, 2011) tem, entre outros objetivos, fazer o acompanhamento do trabalho técnico-pedagógico junto às unidades

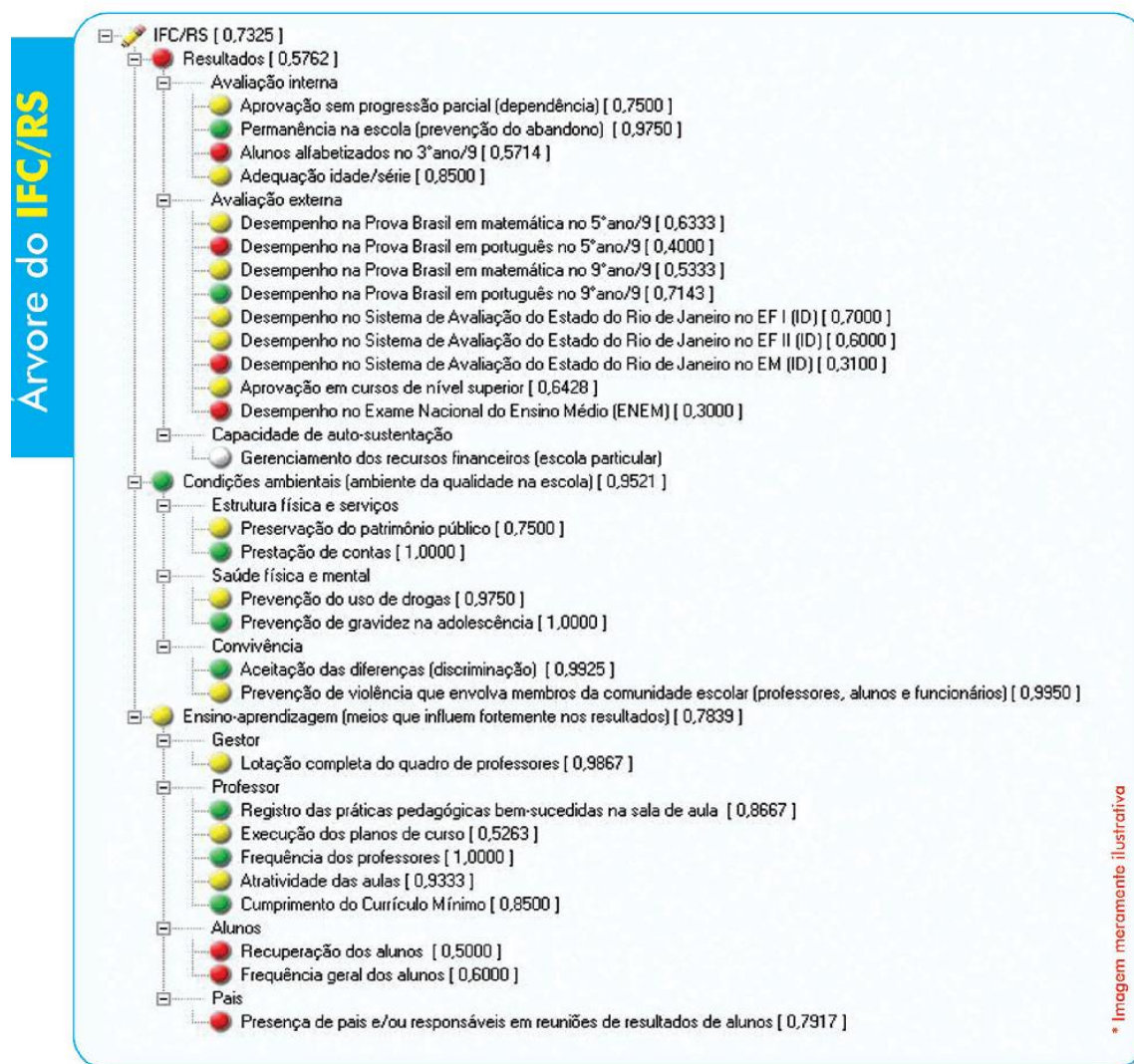
⁷ FIRJAN – Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro.

escolares. Esse acompanhamento envolve a orientação sobre os programas federais, projetos e políticas educacionais, assim como toda a implementação de uma nova metodologia com foco nos resultados pedagógicos. Desse modo, todos os processos avaliativos das unidades escolares passam a ser acompanhados, o que justifica a investigação da gestão da Progressão Parcial.

Como fora mencionado, com a implementação da Gestão Integrada da Escola (GIDE), as unidades escolares da Regional passaram a ser acompanhadas pelos Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGEs), grupo ao qual pertenço no exercício da minha função, a fim de implementar a metodologia da GIDE.

O trabalho dos AAGEs junto às escolas viabiliza o planejamento, a implementação, o acompanhamento e a análise das três dimensões contempladas pela metodologia (GIDE), que são: a) Dimensão resultado, que tem por objetivo acompanhar as variáveis referentes a resultado pedagógico da escola, que são: a aprovação sem Progressão Parcial, a permanência do aluno na escola, os índices de adequação idade-série, os índices de desempenho na Prova Brasil e Prova Saerj, a aprovação em curso superior e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); b) Dimensão ambiental cujo objetivo é acompanhar as variáveis: preservação do patrimônio público, prestação de contas, prevenção do uso de droga, prevenção de gravidez na adolescência, aceitação das diferenças, prevenção da violência e c) Dimensão pedagógica, que analisa as causas que impactam diretamente nos resultados pedagógicos das escolas, quais sejam: lotação completa do quadro de professores, registro das práticas bem sucedidas em sala de aula, a execução do plano de curso, frequência de professores e alunos, atratividade das aulas, cumprimento do currículo mínimo, recuperação de alunos e presença de pais e responsáveis nas reuniões de pais. Essas variáveis estão demonstradas na Figura 1, ferramenta utilizada pelos (AAGEs), a fim de acompanhar os resultados das três dimensões acima citadas.

Figura 1-Árvore IFC/RS- Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social



Fonte: SEEDUC.

A ferramenta apresentada na Figura 1 denomina-se Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS). Essa ferramenta é formada por vários indicadores das três dimensões anteriormente citadas. À medida que a ferramenta é preenchida, um farol é acionado, podendo ser verde, quando a escola já conseguiu um resultado esperado; amarelo, quando a variável ainda precisa ser melhorada e vermelho, quando a escola não alcançou o resultado esperado. Para cada variável é estabelecido um percentual mínimo a ser alcançado.

Dessa forma, ao olharmos os dados na dimensão resultado, o número de alunos aprovados sem Progressão Parcial é de 0,75, ou seja, 75% dos alunos são aprovados sem a Progressão Parcial. Frente a isso, justifica-se a atenção para essa variável uma vez que 25% dos alunos são reprovados.

No cálculo da metodologia GIDE (Figura 1), os alunos aprovados com PP não são computados, pois se entende que, se o aluno foi aprovado em dependência em uma ou duas disciplinas, precisará recuperar o aprendizado não adquirido. Dessa forma, o índice de aprovação apresenta dados relativos apenas aos alunos que não fizeram a PP. Como a metodologia GIDE tem como objetivo diagnosticar e tratar as causas que geram os problemas, ela busca alcançar um baixo percentual de alunos que fazem a PP. Diante disso, a escola deve estabelecer ações que possibilitem um maior número de alunos aprovados, sem necessitar do recurso da Progressão Parcial.

Lembramos, porém, que, mesmo a escola apresentando um resultado satisfatório no IFC, não garante a eficácia das ações realizadas para melhoria do ensino. Ainda que o “farol” esteja verde, é preciso evidências sobre o trabalho realizado junto aos alunos, o que é acompanhado pelos AAGEs. Muitas escolas, embora não consigam alcançar as metas do IFC, realizam um trabalho pedagógico de qualidade junto aos alunos em PP.

Uma das dificuldades enfrentadas na Regional Metropolitana II diz respeito ao acompanhamento da política da Progressão Parcial pelas escolas. A Regional não consegue acompanhar o cumprimento da política, de acordo com o que está previsto na legislação, apesar do esforço da Regional no sentido de que haja um olhar especial e um movimento em direção a esse atendimento específico, as escolas que adotam esse regime ainda caminham em direção a um consenso sobre a melhor estratégia a ser utilizada a fim de viabilizar a melhoria da PP na escola.

É importante salientar que a proposta de avanços progressivos como a progressão parcial e continuada não é a de aprovação automática. Segundo Bertagna (2003), a progressão continuada extrapola a compreensão de aprovação automática, contemplando o aspecto de que toda a criança é capaz de aprender, dentro do seu ritmo natural, devendo a escola garantir essa aprendizagem. Mainardes (2006), porém, pontua que a aprovação automática impulsiona a transformação das práticas avaliativas, criando a necessidade de rever parâmetros e critérios de promoção. Os estudos sobre Progressão Continuada do Estado de São Paulo esclarecem a diferença entre os dois conceitos:

[...] a criança avança em seu percurso escolar em razão de ter se apropriado, pela ação da escola; propõem-se a avaliação do processo de

aprendizagem dos alunos de forma contínua. Na promoção automática, “o aluno vai sendo promovido independentemente de ser submetido a processo contínuo de avaliação...” (SÃO PAULO, 1998, p. 17, grifo no original).

O conceito de processo contínuo de avaliação é aplicável à PP, uma vez que a Portaria nº 419 (RIO DE JANEIRO, 2013) propõe tal possibilidade. Para que a Progressão Parcial seja exitosa, é necessária uma gestão pedagógica que leve em conta a trajetória escolar do aluno, de tal forma que os professores possam identificar com clareza os conteúdos a serem revistos. Assim, as ações implementadas na Regional impõem um grande esforço coletivo para a melhoria dos resultados pedagógicos das escolas, o que nos leva a investigar a dinâmica de aplicação da política de Progressão Parcial nas Escolas A e B da Regional Metropolitana II.

1.4 Os desafios da progressão parcial na escola A e na escola B

O interesse em investigar a Progressão Parcial na Escola A e na Escola B justifica-se pelo fato de serem escolas, segundo dados do censo escolar 2013, que apresentam características de infraestrutura semelhantes, pertencem à mesma Regional e localizam-se na periferia de São Gonçalo, atendendo a alunos, em sua maioria, oriundos de famílias pobres.

Como fora anteriormente mencionado, o nível socioeconômico dos alunos das duas escolas em estudo, segundo a fonte de pesquisa do último censo escolar, 2013, é de 5.2, classificando-se no nível médio. A questão do entorno com incidências de violência também é fator comum entre as duas escolas pesquisadas, sendo mais grave na Escola A.

As duas escolas atendem aos alunos em Progressão Parcial sob a orientação da Portaria nº 419 de 27, de setembro de 2013, expedida pela SEEDUC/SUGEN.

A estrutura física dos CIEPs favorece as duas escolas, pois todos os CIEPs têm a mesma estrutura, no que diz respeito ao número de turmas oferecidas, quadra esportiva, salas de vídeo, laboratórios e biblioteca.

1.4.1 Caracterização das escolas pesquisadas – os sujeitos

A Escola A, localizada na periferia de São Gonçalo, possui uma equipe diretiva composta por duas diretoras, sendo uma diretora geral e uma adjunta, um coordenador pedagógico e um agente de leitura. A escola funciona em dois turnos, atendendo, no primeiro turno, ao Ensino Médio, do 1º ao 3º ano, e, no segundo turno, ao Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano. Está localizada em área de difícil acesso e os alunos, em sua maioria, são advindos de famílias carentes e, segundo a Diretora Geral da escola, possuem problemas socioeconômicos como: baixa renda das famílias, moradias em áreas de risco e alta periculosidade.

A Escola A possui um corpo discente formado por 852 alunos matriculados em 2014. No Ensino Fundamental, anos finais, estão matriculados 508 alunos e no Ensino Médio, 344. O corpo docente é formado por 58 professores, sendo 50 professores com efetiva matrícula na escola, 1 professor de contrato e 7 professores em regime de Gratificação por Lotação Prioritária (GLP)⁸, dois articuladores pedagógicos e 22 funcionários.

A Escola B possui 840 alunos distribuídos em três turnos, sendo 33 alunos no Ensino Fundamental I, 410 alunos compondo o Ensino Fundamental II, de 6º ao 9º ano, 285 alunos no Ensino Médio, 1º, 2º e 3º anos, e 112 alunos na modalidade Nova Educação de Jovens e Adultos (NEJA).

A equipe diretiva da escola B é composta por um diretor geral, um diretor adjunto, um coordenador pedagógico e três articuladores pedagógicos. Possui ainda 65 professores, sendo 57 atuando no Ensino Fundamental II e Médio, 1 professor que atua no Ensino Fundamental I e 10 na modalidade NEJA, além de 35 funcionários. Destes, 57 professores que atuam no EF II e Médio, 54 são efetivos, 2 são professores que trabalham em regime de GLP e 1 professor contratado. O Quadro nº 1 apresenta a caracterização das duas escolas pesquisadas.

⁸ GLP – refere-se à ampliação da jornada de trabalho do professor em regime de Gratificação por Lotação Prioritária.

Quadro 1 - Síntese dos dados das escolas A e B

Sujeitos da escola	Escola A	Escola B
Nº total de alunos	852 EF - 00 EF II-508 E. Médio-344 Modalidade NEJA - 0 24 turmas	840 EF- 33 EF II- 410 E. Médio- 285 Modalidade NEJA - 112 28 turmas
Nº total de professores	58	65
Equipe gestora/ Funcionários	1 Diretor Geral 1 Diretor Adjunto 1 Coordenador Pedagógico 2 Articuladores Pedagógicos 22 Funcionários	1 Diretor Geral 1 Diretor Adjunto 1 Coordenadora Pedagógica 3 Articuladores Pedagógicos 35 Funcionários
Infraestrutura/ equipamentos	18 computadores 1 biblioteca 1 sala de vídeo 1 sala de coordenação 1 sala de professor 1 sala de artes 1 sala para diretoria 1 secretaria 1 laboratório de informática 1 quadra poliesportiva 12 banheiros 1 refeitório 1 cozinha 1 pátio 1 aparelho de DVD 1 impressora 1 copiadora 1 retroprojektor 1 televisão	17 computadores 1 biblioteca 1 sala de leitura 1 sala de professores 1 sala de coordenação 1 sala para diretoria 1 secretaria 1 laboratório de informática 1 laboratório de Ciências 12 banheiros 1 quadra poliesportiva 1 refeitório 1 cozinha 1 pátio 1 aparelho de DVD 1-datashow 1 impressora
Projetos/ Programas/ Parcerias	Programa Mais Educação; Reforço escolar; Programa Autonomia; Feira interdisciplinar	Programa Mais Educação; Reforço escolar; Continuação Projeto Raquetada do Futuro; Parceria com Secretaria Municipal de Saúde- Prevenção de gravidez na adolescência; Feira de Ciências; Maratona da Leitura; Projeto Conhecendo o Rio de Janeiro; Projeto Jovens Leitores em Ação; Representante Ficha Limpa; Projetos Turma Nota 10 e Aluno Destaque; Olimpíada da Matemática; Feira Regional de Ciências.

Avaliações externas- IDEB	IDEB-2011- Meta 3,6- Resultado 2,3 Prova Brasil- Português - 192 Prova Brasil Matemática- 210 Nível 1 de Proficiência IDEB-2013- Meta 4,0- Resultado 3,0 Prova Brasil- Português - 208 Prova Brasil Matemática- 219 Nível 1 de Proficiência	IDEB-2011 Meta 3,8- Resultado 3,5 Prova Brasil- Português -235 Prova Brasil Matemática-248 Nível 2 de proficiência IDEB-2013 Meta 4,2- Resultado 3,9 Prova Brasil- Português -226 Prova Brasil Matemática-228 Nível 2 de Proficiência Continua
Avaliações externas- IDERJ 2011/2012/2013	IDERJ-2011 EF II- Meta 2.4 Resultado 1.6 E. Médio- Meta 1.9 Resultado 1.5 IDERJ-2012 EF II- Meta 3.0 Resultado 2.0 E. Médio- Meta 2.5 Resultado 1.8 IDERJ-2013 EF II- Meta 3.7- Resultado 1.9 E. Médio- Meta 3.2- Resultado 2.4	IDERJ-2011 EF II- Meta 2.9- Resultado 2.9 E. Médio- Meta 1.8 Resultado 2.5 IDERJ-2012 EF II- Meta 3.5- Resultado 3.1 E. Médio- Meta 3.0 Resultado 2.3 IDERJ-2013 EF II- Meta 4.1- Resultado 2.9 E. Médio- Meta 3.0-Resultado 2.9

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Diante desses dados, é possível verificar que, conquanto as duas escolas possuam estruturas semelhantes, a Escola B tem um maior número de turmas, equipe diretiva, professores e funcionários, porém menor número de alunos. No total de alunos matriculados na Escola B foram incluídos os alunos do Ensino Fundamental I e da modalidade NEJA.

Com relação à infraestrutura, a sala de artes da Escola A é composta por produções dos próprios alunos, uma biblioteca, que dispõe de mesas e cadeiras apropriadas para receber até três turmas, razoável acervo e que atende diariamente aos alunos para leitura e realização de atividades sob a orientação do agente de leitura.

A Escola A oferece o Programa Mais Educação⁹, do Governo Federal, e o Programa de Reforço Escolar¹⁰ no contraturno, este último oferecido pela Secretaria de Educação em parceria com a Fundação CECIERJ,¹¹. O Programa Mais Educação visa priorizar ações que contribuam para a qualidade da educação.

No Programa Mais Educação da Escola A estão matriculados 240 alunos, dos quais uma média de 160 alunos frequentes. As atividades oferecidas são: letramento em Português, letramento em Matemática, futebol, banda musical, grafitti. A Escola A possui três turmas de reforço escolar. São elas: Português, no 9º ano, com 29 alunos matriculados; Português, 1º ano do Ensino Médio, com 12 alunos matriculados e Matemática, 9º ano, com 17 alunos matriculados. A frequência desses alunos no Reforço Escolar se aproxima dos 65%.

Os casos de infrequência nesses programas são acompanhados e analisados pela equipe responsável da Regional, através de relatório gerado pelo sistema Conexão Educação (sistema eletrônico oficial da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro). A equipe responsável pela frequência escolar da Regional aciona a escola, a fim de orientá-la sobre a necessidade de resgate desses alunos, orientando que a escola entre em contato com os responsáveis e faça uma conscientização dos próprios alunos.

Em 2013, a Escola A dispôs de duas turmas do Programa Autonomia oferecido também pela Secretaria de Educação em parceria com a Fundação Roberto Marinho, a fim de atender aos alunos em distorção-idade série. Tal programa, que oferece ao aluno a oportunidade de concluir os estudos em menos tempo, é oferecido aos alunos de 13 a 17 anos no Ensino Fundamental e de 17 a 20 anos no Ensino Médio. O programa tem duração de dois anos e está dividido em quatro módulos, um a cada semestre, com aulas presenciais de segunda a sexta-feira, e ainda desenvolve todos os anos uma feira interdisciplinar com a participação de todos os professores, alunos e comunidade do entorno.

⁹ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

¹⁰ O objetivo principal do reforço escolar é conduzir os alunos da rede estadual ao desenvolvimento de habilidades apontadas como críticas.

¹¹ Fundação Cecierj / Consórcio Cederj – Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, órgão vinculado à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia – (SECT), desenvolve projetos nas áreas de Graduação a Distância (Consórcio Cederj); Divulgação Científica; Pré-Vestibular Social; Extensão (Formação Continuada de Professores) e Ceja – Ensino de Jovens e Adultos.

Quanto às avaliações externas, a saber, Prova Brasil, os resultados mostram que a Escola A, embora não tenha conseguido atingir as metas de IDEB dos últimos anos de avaliação, apresentou crescimento em 2013 em relação a 2011, inclusive em proficiência.

Sobre os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro- IDERJ, a Escola A apresentou crescimento nos anos de 2011 e 2012 no EFII, porém, com uma queda de resultado em 2013. No Ensino Médio, conquanto se possa perceber crescimento contínuo do resultado do IDERJ, nenhum dos segmentos alcançou a meta estabelecida nos últimos três anos.

O interesse dos alunos da Escola B pelos projetos esportivos tem sido bastante difundido nessa instituição pelo Programa Mais Educação e pelo Projeto “Raquetada do Futuro” (Tênis de mesa), em parceria com o SESC. A Escola B possui 200 alunos matriculados no Programa Mais Educação, com cerca de 100 alunos frequentando sistematicamente as oficinas de futebol, letramento em Português e Matemática, banda musical. A instituição ainda mantém parceria com a Secretaria Municipal de Saúde, na realização de trabalhos de prevenção de gravidez na adolescência e outras doenças.

Fazem parte dos projetos internos a Feira de Ciências, a Maratona de Leitura, com a Mostra Literária, Conhecendo o Rio de Janeiro, Jovens Leitores em Ação, Representante “Ficha Limpa”, Turma Nota 10 e Aluno Destaque¹².

A escola participa, ainda, dos projetos externos como a Olimpíada de Língua Portuguesa, Olimpíada de Matemática e a Feira Regional de Ciências. Apesar de a Escola B possuir o Ensino Fundamental anos iniciais e a Educação de Jovens e Adultos, para fins desta pesquisa, pretendemos abordar dados sobre o Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio, segmentos relevantes e comparáveis com a Escola A, a fim de alcançar maior clareza e objetividade.

A Escola B possui 140 alunos participantes no Programa de Reforço Escolar, com uma frequência em torno de 70% dos alunos. As disciplinas oferecidas são: Língua Portuguesa e Matemática.

¹² A Feira de Ciências é um projeto realizado pela escola, em que os alunos apresentam os trabalhos na área científica e expõem o conteúdo da matéria de Ciências e Biologia em uma feira no pátio da escola. A Maratona de Leitura e Jovens Leitores em ação são projetos nos quais os alunos são desafiados a lerem livros da biblioteca, culminando com a Mostra Literária. O projeto Conhecendo o Rio de Janeiro é desenvolvido pela escola com os alunos, sendo oferecido um passeio pelos pontos turísticos do Rio de Janeiro. Representante “Ficha Limpa” é um projeto em que são escolhidos alunos para representante de turma. Turma Nota 10 é uma premiação oferecida à turma com melhor desempenho, assim como também é premiado o Aluno Destaque.

Nas avaliações externas referentes à escola B, pode-se observar que, em 2011 e 2013, a escola não conseguiu alcançar a meta de IDEB. No que se refere ao IDERJ, a Escola B alcançou a meta, em 2011, no Ensino Fundamental II e Médio, porém, nos anos seguintes, 2012 e 2013, não houve o alcance das metas em nenhum dos segmentos, notando-se oscilação nos resultados do Ensino Fundamental II, com crescimento, em 2012, mas queda em 2013. No Ensino Médio, em 2012, houve queda do resultado e, em 2013, registrou-se resultado melhor.

Quanto à proficiência dos alunos atestada pela Prova Brasil, a Escola B apresenta melhor resultado em Português e Matemática que a Escola A, apesar de as médias dessas disciplinas serem menores em 2013 em relação a 2011.

Destacamos, com base nos dados apresentados pelo INEP e SEEDUC, que, embora muitas escolas não consigam alcançar as metas estabelecidas, mantêm um crescimento significativo observado nos resultados. No caso das escolas pesquisadas, foi possível notar, durante os anos de acompanhamentos como AAGE, aprofundamento nas discussões coletivas sobre dados da escola e das avaliações externas e internas, o que se materializa em ações de melhoria dos resultados das escolas.

Dessa forma, o encaminhamento dado à PP nas duas escolas tem sido um desafio, haja vista as exigências que se faz de um trabalho diferenciado e urgência de uma práxis pedagógica mais significativa para o aluno. Pensa-se em uma relação mais próxima do aluno e um estreitamento cada vez maior com a legislação em vigor.

Para que isso seja uma realidade, no início do ano letivo, é comunicado ao aluno, através do Termo de Compromisso, sua condição de aprovado por dependência. Esse documento, previsto na Portaria nº 419/2013, como já fora dito, deve ser assinado pelo aluno, se legalmente capaz, ou pelo responsável, se o aluno for menor.

Após esse procedimento, a orientação é que a escola disponibilize um professor que acompanhará o aluno durante esse período. A atenção ao regime de Progressão Parcial nessas escolas é solicitada, nas reuniões de conselho de classe, a todos os professores das matérias em que haja alunos em PP.

Diante do exposto, são apresentados a seguir os resultados pedagógicos das Escolas A e B sobre aprovação sem Progressão Parcial, aprovação com Progressão Parcial e reprovação nos três últimos anos.

1.4.2 Dados sobre a Progressão Parcial nas Escolas A e B

Apresentamos a seguir a Tabela 3 contendo os dados sobre aprovação sem PP, com PP e reprovação das duas escolas pesquisadas:

Tabela 3 - Alunos aprovados sem progressão parcial, com progressão parcial e reprovados Escolas A e B

SITUAÇÃO	ESCOLA A			ESCOLA B		
	2011	2012	2013	2011	2012	2013
ALUNOS APROVADOS SEM PP	442 (43%)	425 (46%)	367 (43%)	363 (62%)	439 (68%)	457 (69%)
ALUNOS APROVADOS COM PP	257 (25%)	277 (30%)	257 (30%)	99 (17%)	92 (15%)	181 (22%)
ALUNOS REPROVADOS	334 (32%)	222 (24%)	228 (27%)	121 (21%)	111 (17%)	57 (9%)
TOTAL ALUNOS DE	1.033	924	852	583	642	695

Fonte: Ata dos resultados finais anuais das Escolas A e B.

Esses dados retratam o resultado final de todos os alunos das duas escolas nos anos citados. Portanto, quando se diz “Alunos aprovados sem PP”, faz-se referência aos alunos que passaram de ano sem nenhuma dependência. Quanto aos “Alunos aprovados com PP”, refere-se aos alunos que ficaram retidos em até duas disciplinas, mas que têm o direito de ser promovidos à série seguinte, com dependência dessas disciplinas. Quanto aos alunos reprovados, refere-se aos alunos que não conseguiram nota mínima de 5,0 (cinco) pontos em três disciplinas, portanto retidos, não lhes dando o direito de cursar a Progressão Parcial. Ressalta-se que, se não houvesse o regime de PP nessas escolas, o número de alunos seria maior.

Observando-se os dados da tabela, é possível perceber melhor resultado na Escola B em relação à Escola A, no que diz respeito aos alunos aprovados sem PP, com PP e reprovados. Nos três anos analisados, a Escola B reprovou menos alunos

que a Escola A. Nota-se, porém, diminuição nas taxas de reprovação na Escola A também nesse período.

A reprovação tem forte ligação com a evasão e a distorção idade-série. Pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas em 2009 sobre motivos da evasão escolar apontou o desinteresse pela escola um dos principais motivos do abandono escolar. Aliado a esta pesquisa, os dados do Censo Escolar 2014, disponibilizado pelo site do INEP, demonstram que as taxas de abandono, principalmente no Ensino Médio, constitui-se em um desafio a ser enfrentado por todos. Além disso, em vários anos de observação como AAGE, foi possível testemunhar alunos abandonarem a escola ao serem reprovados. Assim, compreender a importância da investigação sobre o regime de Progressão Parcial faz-se necessário, uma vez que alunos reprovados em duas disciplinas, não podendo acumular a terceira disciplina em dependência, correm o risco de ficarem retidos na série em que estão.

Com o objetivo de melhor esclarecer a tabela anterior, apresenta-se, na figura 2, o instrumento utilizado na metodologia GIDE em que se levanta anualmente o resultado da variável “alunos aprovados sem Progressão Parcial”:

Figura 2 - Resultado de Aprovação sem Progressão Parcial

Cadastro de IFCRS

Dimensão Resultados | Dimensão Condições ambientais (ambiente da qualidade na escola) | Dimensão Ensino-aprendizagem (meios que influem fortemente nos resultados)

Selecione uma Variável: **Aprovação sem progressão parcial (dependência)**

Aprovação sem progressão parcial (dependência)

Descrição Aprovação dos alunos nas etapas de aprendizagem (não considerar os alunos em dependência nas várias modalidades).

Numerador Número total de alunos aprovados no somatório das etapas avaliativas (sem dependência)

Denominador Número total de alunos computados na matrícula final

Preencha os dados solicitados abaixo

Número total de alunos aprovados no somatório das etapas avaliativas (sem dependência) 367.0000

Não considerar os alunos em recuperação final nas várias modalidades e progressão parcial (dependência).

Número total de alunos computados na matrícula final 852.0000

Matrícula final = aprovados + reprovados + abandonos

IMPORTANTE: Não devem ser computados como abandonos os alunos que deixaram de frequentar a escola antes da última quarta-feira do mês de maio do ano em curso.

Faixa de valores do resultado: ● $\geq 0,8000$ ● $\geq 0,6000 < 0,8000$ ● $< 0,6000$ **Resultado: 0,4308** ●

PRIMEIRO **ANTERIOR** **PRÓXIMO** **ÚLTIMO** **LIMPAR VALORES** **SALVAR**

Desenvolvido por: **INEP**

Fonte: Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social.

A Figura 2 é uma ferramenta utilizada pelos AAGES no exercício de sua função, cujo objetivo foi detalhado na seção 1.3 deste estudo. Ela permite aferir o número de alunos aprovados sem Progressão Parcial em uma escola, possibilitando uma melhor análise dos resultados. O dispositivo verde indica que o resultado naquela variável foi satisfatório, o amarelo indica que é preciso atenção aos índices apresentados e o vermelho indica que o resultado não atingiu o nível satisfatório, que seria 80% de aprovação sem Progressão Parcial. A análise dessa ferramenta junto aos gestores tem permitido ações importantes de recuperação dos estudos.

Assim, a cada início de ano letivo, coletamos, nas escolas, os dados pertinentes aos resultados pedagógicos que servirão para alimentar a ferramenta IFC. A tabela 4 apresenta o número de alunos que carregam a “dependência” ao longo do período de 2011 a 2013 e o resultado final auferido por esses alunos. Os alunos apresentados na coluna reprovados são os alunos que não conseguiram aprovação na matéria em que estavam cursando a dependência, mas que têm a chance de continuar cursando a Progressão Parcial nos próximos anos, se não acumularem a 3ª disciplina em Progressão Parcial, quando, então, podem ser retidos no ano escolar em curso:

Tabela 4 - Resultado dos alunos em PP nas Escolas A e B de 2011 a 2013

Ano	ESCOLA A			ESCOLA B		
	Alunos com PP	Alunos aprovados	Alunos reprovados	Alunos com PP	Alunos aprovados	Alunos reprovados
2011	393	238 (60%)	155 (40%)	143	126 (88%)	17(12%)
2012	310	195 (63%)	115(37%)	144	124 (86%)	20(14%)
2013	317	192 (60%)	125(40%)	190	151 (79%)	39(21%)

Fonte: Ata de resultados finais de dependência 2011 a 2013 das Escolas A e B.

Nota-se que a situação dos alunos em PP nas duas escolas deve ser alvo de atenção de todos os envolvidos nesse processo. A Escola A mantém um percentual de alunos reprovados maior que a Escola B, no entanto, esse percentual na Escola B aumentou no período de 2011 a 2013.

É importante pontuar que, em pesquisa feita nas atas de resultado geral da Escola A, analisando-se a situação individual dos alunos em progressão, constatou-

se que muitos alunos reprovados na progressão também não conseguem aprovação na série em que estão matriculados, por acumularem a terceira dependência, o que acaba por ocasionar a evasão escolar. Tomando como exemplo a situação dos alunos do 6º ano, a tabela 5 traz um recorte do resultado desses alunos na PP, ao longo dos três últimos anos:

Tabela 5 - Situação dos alunos do 6º ano em PP da Escola A e da Escola B de 2011 a 2013

	ESCOLA A			ESCOLA B		
	2011	2012	2013	2011	2012	2013
Alunos em PP no 6º ano	115	76	60	27	20	26
Alunos em PP reprovados no 6º ano em até duas disciplinas e que carregaram a PP	43	29	11	4	10	7
Alunos no 6º ano em PP que acumularam a 3ª disciplina e ficaram retidos na série	31	25	9	0	3	2

Fonte: Ata de resultados finais 2011-2013 da Escola A e da Escola B.

A Tabela 5 apresenta a situação dos alunos do 6º ano das duas escolas pesquisadas. Com relação à Escola A, em 2011, havia 115 alunos em Progressão Parcial. Destes, 43 foram reprovados em até duas disciplinas, carregando, assim, a dependência para anos posteriores. Dentre os 43 alunos citados nessa situação, 31 foram retidos por acumular a 3ª dependência. Em 2012, observa-se que o número de alunos no 6º baixou para 76. Porém, destes, 29 foram reprovados em até duas disciplinas, carregando a dependência para anos posteriores e 25 alunos foram retidos por acumular a 3ª disciplina em Progressão Parcial. Observamos que os 25 alunos acumularam de 3 a 5 reprovações.

No ano de 2013, o número de alunos no 6º ano foi para 60, porém 11 foram reprovados em até duas disciplinas, carregando a dependência para anos posteriores, e 9 foram retidos por acumular a 3ª disciplina em Progressão Parcial. Dos 11 alunos reprovados, somente 2 conseguiram promoção para a série seguinte.

Tais resultados demonstram que, nessa situação, a reprovação só foi adiada, percebendo-se, a partir dos dados apresentados, o quão importante é a investigação sobre a percepção dos sujeitos dessas escolas sobre a política de PP, como ela é acompanhada, o planejamento adotado, os Planos Especiais de Estudos aplicados aos alunos, a natureza das avaliações e como esses alunos são acompanhados durante o processo, porque o estudo dessas variáveis possibilitará a implementação de ações de melhoria da gestão de Progressão Parcial nessa escola.

Com relação à Escola B, em 2011, 27 alunos ficaram em PP, dos quais 04 foram reprovados em até duas disciplinas, carregando, assim, a dependência para anos posteriores. Nesse ano, nenhum aluno acumulou a terceira dependência no 6º ano. Em 2012, observamos que o número de alunos no 6º ano baixou para 20, porém, 10 foram reprovados em até duas disciplinas, carregando a dependência para anos posteriores e 3 alunos foram retidos nesse ano, por acumularem a terceira disciplina em Progressão Parcial.

No ano de 2013, o número de alunos no 6º ano foi para 26, todavia, 7 foram reprovados em até duas disciplinas, carregando a dependência para anos posteriores e 2 alunos foram retidos nesse ano, por acumularem a terceira disciplina.

Em visita à Escola B, constatamos que existe um efetivo acompanhamento por parte do orientador educacional e pedagógico, no controle da frequência dos alunos. A escola possui a cultura de convocar os pais ou responsáveis para falar sobre as faltas dos alunos, através de cartas e comunicados. Além da comunicação aos pais sobre a situação do aluno, os alunos e responsáveis que assinaram o Termo de Compromisso são convocados para reuniões periódicas, em que se reafirma a importância do processo avaliativo. Por meio das atas de resultados finais, é possível constatar que é elaborada uma planilha de acompanhamento dos alunos em PP, sendo feitas observações bimestralmente nessas atas.

O aluno também passa por uma entrevista individual, na qual toma ciência sobre seu tutor-professor que o acompanhará ao longo do processo da Progressão Parcial. Bimestralmente é realizado um encontro do aluno com esse tutor, a fim de apresentar o conteúdo e esclarecer possíveis dúvidas.

1.4.3 Dados sobre as taxas de rendimento das Escolas A e B

Para melhor entendimento sobre os resultados pedagógicos das escolas pesquisadas, apresentam-se, nas tabelas 6 e 7, as taxas de rendimento dos anos 2011, 2012 e 2013, das Escolas A e B, de acordo com os dados do Censo Educacional dos respectivos anos:

Tabela 6 - Taxa de rendimento escolar 2011, 2012, 2013 das Escolas A e B - Ensino Fundamental Anos Finais

	ESCOLA A			ESCOLA B		
	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono
2011	68,6%	31,4%	0,0%	74,7%	24,2%	1,1%
2012	73,1%	26,1%	0,8%	80,3%	19,7%	0,0%
2013	79,5%	18,7%	1,8%	92,6%	7,2%	0,2%

Fonte: Ata de resultados finais.

Observando os dados da Tabela 6, é possível notar que, apesar de a Escola A apresentar, em 2011, uma taxa de aprovação menor que a Escola B, a taxa de reprovação, no entanto, é alta nas duas escolas. Verificamos que a Escola A, em 2012, aumentou sua taxa de aprovação, contudo, a taxa de abandono começou a subir. A Escola B mantém o crescimento da taxa de aprovação e diminui a taxa de abandono.

Em 2013, a Escola A consegue crescimento na taxa de aprovação, em relação aos anos anteriores, mas continua apresentando elevação na taxa de abandono. A Escola B também apresenta uma taxa de aprovação alta, diminui a taxa de reprovação, no entanto, é observada uma sutil elevação na taxa de abandono. Apresentamos, a seguir, as taxas de Rendimento Educacionais da Escola A e da Escola B anos 2011 a 2013 - Ensino Médio:

Tabela 7- Taxa de rendimento escolar 2011, 2012, 2013 das Escolas A e B - Ensino Médio

	ESCOLA A			ESCOLA B		
	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono
2011	69,3%	30,7%	0,0%	87,9%	9,1%	3,0%
2012	84,1%	15,5%	0,4%	86%	13,8%	0,0%
2013	83,1%	14,2%	2,7%	91,5%	8,5%	0,0%

Fonte: Ata de resultados finais.

Observando os dados, é possível notar que, a despeito de a Escola A apresentar, em 2011, uma taxa de aprovação menor que a Escola B, a taxa de reprovação também é alta, no entanto, não há abandono. A Escola B destaca-se pela taxa de reprovação bem menor que a da Escola A, todavia, a taxa de abandono é superior à da Escola A.

Em 2012, a Escola A apresenta taxas de aprovação maiores que no ano anterior, mas apresenta taxa de abandono, o que não se observou em 2011. A Escola B sofre uma queda na taxa de aprovação em relação ao ano anterior, portanto, a taxa de reprovação sobe. Nesse ano a Escola B não apresenta abandono.

Os dados nos mostram que, em 2013, a Escola A apresenta uma taxa de aprovação menor que em 2012, elevando, assim, a taxa de reprovação e abandono. A Escola B mantém o crescimento da taxa de aprovação e a diminuição da reprovação e não apresenta abandono.

Mediante tal exposição, percebemos que, nos três últimos anos, as taxas de aprovação da Escola A apresentam crescimento contínuo no Ensino Fundamental anos finais, no entanto, no Ensino Médio, a taxa de aprovação, apesar de apresentar um crescimento, oscila entre os anos 2012 e 2013. Já a Escola B apresenta crescimento contínuo das taxas de aprovação no Ensino Fundamental anos finais, mas também oscilação entre os anos 2011 e 2012, sendo superada a média de 80% em 2013. Quanto à taxa de abandono, a Escola A e a Escola B apresentam oscilações no decorrer dos anos apresentados, porém, com redução considerável das taxas tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Apesar de as escolas pesquisadas enfrentarem, no dia a dia, inúmeros desafios que impedem a realização de um trabalho eficaz, a saber, falta de professores em algumas disciplinas, apoio insuficiente das famílias a seus filhos e limitações de recursos, existe um esforço em direção a ações de melhoria.

Fica evidenciada, portanto, a necessidade de ações de recuperação da aprendizagem, nas duas escolas, assim como ações que contribuam para diminuição da PP, política que, quando mal conduzida, pode, simplesmente, adiar a reprovação. Esses dados nos ajudam a entender os resultados pedagógicos das escolas pesquisadas e a caminhar na investigação sobre a percepção dos sujeitos envolvidos sobre os processos que envolvem tal política. No capítulo 2, a seguir, apresentamos as análises dos dados da pesquisa realizadas nas duas escolas.

2 PROGRESSÃO PARCIAL: ANALISANDO OS FATORES QUE INFLUENCIAM NA IMPLEMENTAÇÃO E NO APROVEITAMENTO ESCOLAR DOS ALUNOS

No primeiro capítulo, descrevemos o cenário educacional brasileiro e sua influência na construção da política de Progressão Parcial no estado do Rio de Janeiro. Além disso, apresentamos as duas escolas investigadas da Regional Metropolitana II, São Gonçalo, bem como os atores envolvidos e os contextos sociais e de infraestrutura.

Neste segundo capítulo apresentaremos, inicialmente, o referencial teórico que subsidiou as análises dos dados da pesquisa, contribuindo para a compreensão dos fatores que influenciam na implementação dessa política. Posteriormente, exporemos a metodologia de pesquisa para, por fim, apresentar o resultado e as análises da pesquisa, tendo em vista o referencial teórico-metodológico adotado.

2.1 Fundamentação teórica

A Progressão Parcial apresenta, em sua essência, o princípio do respeito ao direito do cidadão e sua individualidade, no que tange ao desenvolvimento cognitivo e à construção do conhecimento, levando em conta o tempo e o ritmo de aprendizagem de cada um. Dessa forma, faz-se necessário compreender como essa política está posta na teoria, nos documentos orientadores e nas práticas cotidianas das escolas.

Para tanto, iremos utilizar o seguinte referencial teórico: Condé (2012), Bertagna (2003), Lück (2000), Polon (2009), entre outros, para discutir as temáticas que envolvem a implementação da Progressão Parcial na escola, assim como a gestão do processo pedagógico que envolve essa política.

Os autores apresentados neste trabalho colaboram com a perspectiva de uma educação que reorganiza processos de aprendizagem, desafiando a escola e todos os atores nela envolvidos a considerarem diversidades, ritmos e condições socioeconômicas, fatores que influenciam diretamente no desempenho educacional.

Nessa perspectiva, o foco é o aluno e suas reais possibilidades. Isso implica rever práticas avaliativas que acabam por fortalecer a exclusão e a punição através da reprovação. Os autores apresentam uma proposta de educação comprometida com o crescimento do aluno, promovendo equidade.

Inserida em um contexto de política pública, a Progressão Parcial surgiu pela necessidade de se encontrar um caminho para minimizar os problemas de evasão e repetência escolar.

Condé (2012, p. 81) nos permite compreender a complexidade das variáveis que envolvem implementações de políticas públicas tais como a política de Progressão Parcial. O autor alerta que “[...] toda a política pública é característica da esfera pública da sociedade, refere-se a problemas coletivos de espectro amplo e tem caráter ‘impositivo’”. Nesse sentido, o autor acrescenta ainda:

As políticas públicas (polícieis) têm uma relação direta com a política (*Politics*), sendo em grande medida produzida pela ação desta segunda sobre as primeiras. Portanto, nada de neutralidade ou da ausência de interesses. Esse quadro envolve decisões onde critérios normativos (envolvendo valores) estão em disputa e compreendem decisões e ações relativas à alocação de recursos variados. (CONDÉ, 2011, p. 81, grifo no original)

A abordagem de Condé (2012) sobre políticas públicas auxilia na compreensão do que deve ser considerado no processo de implementação e quais são os desafios que as envolvem. Dessa forma, o autor apresenta as “fases” ou ciclos de políticas, organizados na seguinte maneira: (a) indicações gerais sobre análises e suas dimensões; (b) considerações sobre agenda; (c) formulação e decisão; (d) implementação; (e) avaliação. Nesse aspecto, Mainardes (2006) também contribui, alertando para a importância de se refletir sobre tal assunto, uma vez que se constitui como um referencial analítico útil para análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais. No que diz respeito à dimensão das políticas públicas, Condé (2012) chama a atenção para o pressuposto de que elas emanam de uma autoridade pública dotada de legitimidade para sua implantação ou delegação a outrem. Usando a definição de Dhal (1957), o autor afirma que “[...] poder é a capacidade de influenciar alguém a fazer algo que de outra maneira não seria feito por ele” (CONDÉ, 2012, p. 81).

Outro aspecto destacado por Condé (2012) é que as políticas giram em torno de questões públicas e de bens públicos e se manifestam através de um problema. Tal problema provocará reflexões sobre sua abrangência e sobre as causas que o levaram a se tornar um problema público. Contribuindo com esse pensamento, Souza (2006) alerta que o foco analítico da política pública está na identificação do

problema que se procura resolver e na forma como ele se manifesta no sistema jurídico e na sociedade.

Dessa forma, outro ponto importante na consideração sobre política pública é a agenda. Condé (2012) afirma que a agenda constitui-se em uma “lista” de questões de domínio do poder constituído. O problema deve ser relevante e atender a algumas condições. A forma como a agenda se apresenta é destacada pelo autor, considerando a possibilidade de ela ser *top/down* (de cima para baixo), *bottom/up* (de baixo para cima) e o papel da mídia. O Quadro 2 apresenta os elementos a serem considerados no aspecto agenda de uma política pública:

Quadro 2 - Elementos a considerar na agenda de política pública

Demandas/Problemas	Origem	Perguntas
Recorrentes? Novos? Sobrecarga de demandas? Combinação de elementos anteriores?	<i>Top/Down</i>	Governo? Como agiu? Qual a orientação valorativa?
	<i>Bottom/Up</i>	Grupos? Quais? Como? Indivíduos? Quais? Como? Quais valores defendem?
	<i>Mass Media</i>	Qual veículo? Qual empresa? Como agiu? Quais valores oferecem?
	Agentes externos (agências multilaterais/ outras)	Qual? Como? Quais valores oferecem?

Fonte: Condé (2012).

Segatto¹³ (2012), ao analisar a implementação de políticas públicas, utilizando-se dos conceitos de Winter (2007) e Matland (1995), declara que:

Os defensores da visão *top-down* enfocam, em suas análises, a decisão dos formuladores e, assim, tentam estruturar um processo de implementação que atinja os objetivos da legislação e minimize os pontos de veto (WINTER, 2007). Para os seus autores, na implementação, as ações dos implementadores e do público-alvo da política coincidem com os objetivos do decisor (MATLAND, 1995).
(SEGATTO, 2012, p.2)

¹³ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Administração Pública e Governo da Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, e pesquisadora do Centro de Estudos de Administração Pública e Governo; mestre pelo mesmo programa e graduada em Administração Pública pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

No entanto, Martins (2013), contrariando a ideia de que as políticas públicas no modelo *top/down* sempre atingirão os objetivos estabelecidos por seus idealizadores, pondera que romper com esse modelo não é tarefa fácil. O modelo *bottom/up*, que procura analisar a política pública considerando as ações de seus implementadores, contrapondo-se às pesquisas que levam somente em conta as decisões dos órgãos centrais, tem sido alvo de busca.

O terceiro aspecto a ser considerado é a formulação e a decisão. É o momento em que, depois de identificado o problema público, o caminho é o de levantar as alternativas e criar soluções para tais problemas. Condé (2012) alerta para o fator burocrático que, nessa fase, por vezes, pode funcionar como um filtro para as propostas externas, uma vez que se tem a possibilidade de contratar estudos externos. De acordo com o autor, essas ações de cunho burocrático podem representar cooperatividade, mas também podem gerar situações de conflito, dada a repercussão política dessas ações.

Igualmente importante dentro da perspectiva de política pública, segundo Condé (2011), é a implementação, chamada pelo autor de “teste da realidade, o lugar da ação” (CONDÉ, 2011, p.91). Para ele, a implementação depende de variáveis como gestor adequado e atores comprometidos com os objetivos. É nesse momento que se verifica o quanto a política tem aceitação ou não e como ela vai ser conduzida no dia a dia. Martins (2013), sobre o processo de implementação de políticas públicas, assim se manifesta:

[...] políticas mudam com o tempo- as intenções de ontem já não são as mesmas de hoje-, ações implementadas sofrem mudanças de valores no decurso de um mesmo governo, configurando-se como processos dinâmicos, cuja complexidade de análise exige mais do que modelos e/ou estatutos teóricos que possam explicar escolhas feitas e já não mais vigentes (MARTINS, 2013, p. 281).

O monitoramento e a avaliação da política pública são aspectos que, para o autor, devem estar previstos no desenho a ser implementado. Condé (2012) levanta a possibilidade de os resultados serem diferentes do planejado inicialmente, podendo confirmar a força do desenho original ou a necessidade de mudanças na política.

Nesse contexto, Mainardes (2006), ao considerar os estudos de Ball e Bowe (BOWE; BALL; GOLD, 1992) dispõe sobre um ciclo contínuo constituído pelo

contexto de influência, no qual as políticas públicas são iniciadas e definidos seus objetivos, o contexto da produção de texto, envolvendo textos legais oficiais e textos políticos, comentários diversos sobre a política, e o contexto da prática, em que a política é sujeita à interpretação e à recriação. Para tais autores, segundo Mainardes (2006), as políticas, no contexto da prática, podem sofrer mudanças, pois não são simplesmente implementadas, mas “recriadas”.

Sendo a Progressão Parcial uma política pública voltada para diminuir os índices de evasão e repetência, os pressupostos de Condé (2011), Souza (2006), Segatto (2012), Martins (2013) e Mainardes (2006) contribuem para o entendimento dos aspectos que influenciam na implementação da política nas duas escolas pesquisadas. Sabe-se, porém, através das pesquisas realizadas e em visitas às escolas, que a política de Progressão Parcial, da forma como vem sendo praticada, pouco tem contado com a participação dos envolvidos nas decisões referentes à implementação, fragilizando sua eficácia no interior das escolas.

Diante da exposição dos autores sobre a importância da reflexão sobre políticas públicas e sua implementação, é necessário discutir como se dá o processo avaliativo ao qual são submetidos os alunos em progressão parcial. As reflexões de Bertagna (2003), referindo-se à avaliação no regime de progressão continuada no Estado de São Paulo, apontam para a ideia de um novo olhar sobre os “fenômenos avaliativos” no contexto escolar. No antigo olhar, a avaliação era entendida apenas como instrumento de classificação do aluno. O novo olhar, porém, apresenta a avaliação como instrumento guia na progressão do aluno. A esse respeito, a autora afirma:

Nesse sentido, observa-se certo tom de inovação do conceito de avaliação proposto na reestruturação do ensino no estado de São Paulo. Procura-se romper com a antiga cultura de avaliação com ênfase na seletividade, na repetência, na classificação, possibilitando a permanência das camadas populares na escola (BERTAGNA, 2003, p. 82).

Esse novo olhar sobre os “fenômenos avaliativos”, abordado por Bertagna (2003), é também instrumento de reflexão expresso na proposta pedagógica da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE). Tal proposta chama a atenção para a necessidade de uma avaliação que considere as diferenças, que estimule a inclusão, que não sirva de mecanismo de punição, em

que os menos favorecidos repetem de série, ano após ano, até desistirem. Contribuindo com tal proposta, Hoffmann (2010, p. 34) alerta que o mais importante é “[...] construir uma prática que respeite o princípio de confiança máxima na possibilidade de o educando vir a aprender”.

Baseada nessa perspectiva, a proposta pedagógica da SEE de São Paulo expõe que

[...] a retenção tem se constituído em instrumento de seletividade do processo escolar, baseada em mecanismos de prêmios e punições aplicados indiscriminadamente a alunos com os quais, na verdade, não sabemos como lidar e, pior ainda, como ensinar. Naturalmente, são eles, em sua ampla maioria, aqueles advindos das classes populares, situação que gera uma extrema iniquidade na prestação dos serviços educacionais: os alunos que mais necessitam da escola acabam por serem, de fato, aqueles que a repetência expulsa da escola, rotulando-os de incapazes. (SÃO PAULO, 1998, p. 1-2).

Assim, a proposta de se repensar a avaliação como processo contínuo, respeitando-se o tempo e o ritmo de aprendizagem, é ponto comum entre a Progressão Continuada e a Progressão Parcial, baseado no que propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), no artigo 23, que confere à escola autonomia para se organizar de acordo com suas especificidades:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, p. 5).

Em contato com a realidade de algumas escolas analisando suas práticas voltadas para a avaliação no processo de progressão continuada, Bertagna (2003) observa que, embora tenha havido mudanças nos instrumentos de avaliação, a função que a avaliação exerce na escola não se alterou. A pesquisadora denuncia que, mesmo com a implementação da política de Progressão Continuada, a avaliação ainda é vista como classificatória e seletiva, diferentemente do que propõem os textos oficiais. Na Progressão Parcial, o que se vê, na prática, em visitas às escolas e durante a pesquisa, é uma avaliação centrada em provas, testes e outros instrumentos a partir dos quais se é possível mensurar e quantificar, o que

Luckesi (2002, p. 17) chama de “[...] um treinamento para resolver provas”. O que importa é a “nota” atribuída ao aluno.

Bertagna (2003) ainda apresenta em sua pesquisa sobre a avaliação na Progressão Continuada, a preocupação com aquilo que denomina de “avaliação informal”. A autora considera a influência da imagem que se faz dos alunos como um importante instrumento de avaliação. A forma como se constrói essa imagem, comentando suas atitudes, comportamentos e de como essa imagem é apresentada aos responsáveis acaba por rotular em “bons” e “maus” alunos. Assim expõe a autora:

Dessa forma, a avaliação informal manifesta-se, de maneira a selecionar nas turmas os bons e os maus alunos; os fracos e os fortes; e, por fim, os que terão êxito ou fracasso. Essa pode ser uma forma considerada até dissimulada de manter dentro do aparato escolar a seletividade dos indivíduos. Embora se pretenda uma avaliação formativa e diagnóstica, e não seletiva, como tão enfatizado nos textos oficiais do governo, na prática o que ocorre ainda é uma avaliação que coloca “as coisas”, “as pessoas” nos seus lugares, marcando, assim, o seu desempenho escolar e seu êxito na vida (BERTAGNA, 2003, p. 437, grifo no original).

Contribuindo com a reflexão de Bertagna sobre o conceito de avaliação formal e informal, Pinto (1994), em sua dissertação de mestrado e baseando-se nos estudos de Perrenoud (1984), dispõe que a avaliação formal se caracteriza pela utilização de instrumentos como: provas escritas ou orais, exercícios, testes, questões, trabalhos de pesquisa e demais formas tradicionais normalmente aplicadas aos alunos. Nas palavras da autora:

Na avaliação formal o aluno tem consciência de que está sendo avaliado. Já as avaliações informais são avaliações que o professor faz em sala de aula e que os alunos desconhecem ou não conhecem totalmente, embora implícitas ou encobertas, consideradas regras do jogo ensino-aprendizagem: observações feitas pelo professor das atividades, do comportamento dos alunos durante a aula, do cumprimento ou não da disciplina exigida por ele, imagens e explicações que o professor tem sobre os seus alunos (PINTO, 1994, p. 23).

Sobre a questão da avaliação, Perrenoud (1999) conclui que “[...] em todos os casos, a avaliação não pode ser um fim em si mesma. É uma engrenagem no funcionamento didático. Ela serve para controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, para gerir os fluxos” (PERRENOUD, 1999, p.13). Já Luckesi (2000), entendendo a avaliação como um ato de amor, assim salienta:

Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção - que obrigatoriamente conduz à exclusão (LUCKESI, 2000, p. 172).

Assim, a Progressão Parcial, garantida na Constituição de 1988 e na LDB nº 9394/96, permite uma reorientação das práticas avaliativas e orienta o trabalho do professor com relação às novas formas de lidar com a aprovação e a reprovação, oportunizando a permanência dos alunos de camadas populares na escola, como dispõe o artigo 24, inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação: “[...] nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de Progressão Parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996, p. 5)”.

O inciso V do mesmo artigo trata da verificação do rendimento escolar e seus critérios, quais sejam:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (BRASIL, 1996, p. 5)

Nessa perspectiva, Lück (2009) destaca a necessidade de os profissionais que atuam no sistema educacional refletirem sobre a importância do gestor no domínio de competências que favoreçam o pleno desenvolvimento do conhecimento e das habilidades de seus alunos, exigidas pelo atual contexto mundial. A esse respeito, a autora comenta:

Já é amplamente reconhecido que a qualidade da educação se assenta sobre a competência de seus profissionais em oferecer para seus alunos e a sociedade em geral experiências educacionais formativas e capazes de promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao enfrentamento dos desafios vivenciados em um mundo globalizado, tecnológico, orientado por um acervo cada vez maior e mais complexo de informações e por uma busca de qualidade em todas as áreas de atuação (LÜCK, 2009, p. 12).

Para Lück (2009), a gestão necessita ser orientada pelo princípio democrático e pela participação dos atores em decisões sobre organização, planejamento e processos de implementação e seus resultados. A autora traz a observação de que o principal objetivo da escola é que os alunos aprendam e, para tanto, a competência de seus profissionais está ligada aos padrões de desempenho dos atores envolvidos no processo educacional. Assim, define competência como “[...] um conjunto sistêmico de padrões mínimos necessários para o bom desenvolvimento das responsabilidades que caracterizam determinado tipo de atividade profissional” (LUCK, 2009, p. 12). E, ainda a esse respeito, complementa:

A definição de competências tem por objetivo estabelecer os parâmetros necessários, tanto para orientar o exercício do trabalho em questão, como para orientar os estudos e preparação para esse exercício. Também se constitui em um sistema de avaliação de efetividade do trabalho realizado. Em última instância, com a sua definição e aplicação, é possível promover o desenvolvimento organizacional e seus melhores resultados (LÜCK, 2009, p.12).

Não há como negar os desafios que envolvem a implementação de políticas públicas no âmbito da instituição escolar. Diante das mudanças ocorridas na estrutura das organizações administrativas, o gestor passou a ter um papel mais dinâmico, orientado por um novo paradigma de gestão, que se preocupa com os resultados obtidos pelos alunos ao longo de sua trajetória escolar em busca da melhoria do processo educativo. Para isso, é necessário que esse gestor esteja consciente de sua responsabilidade pelo desenvolvimento das ações pedagógicas dentro da escola.

Para Coelho e Linhares (2008), a liderança abrange etapas como a de planejar, organizar, coordenar e monitorar, entendendo que, nas escolas eficazes, os gestores agem como líderes pedagógicos e como líderes em relações humanas. Lück (2000) salienta que o modelo de direção escolar, até bem pouco tempo, caracterizava-se pela hegemonia. O diretor prestava-se ao papel de tutelado dos

órgãos centrais, desresponsabilizado dos resultados de suas ações, limitando-se a exercer a função de gerente de operações. O foco de seu trabalho estava em repassar informações, controlar e supervisionar as ações dentro da escola. A autora lembra que era considerado bom diretor quem cumpria essas obrigações plenamente, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido em âmbito central ou em hierarquia superior.

Em oposição a tal modelo de gestão, um novo paradigma surge e se desenvolve na escola e sua gestão, o qual realça a ideia da valorização dos espaços de discussão, haja vista a multiculturalidade da sociedade, a projeção da diversidade e o clamor da sociedade por participação e afirmação da autonomia da escola (LÜCK, 2009). A autonomia no âmbito escolar não é possível sem a responsabilização dos atores que integram e interagem no processo educacional local, a saber, os gestores, os professores, os alunos, os pais ou responsáveis, a equipe técnica, assim como os órgãos centrais. Todos, dentro de sua atuação, são responsáveis pelo sucesso ou fracasso escolar. Sobre autonomia e responsabilização, a autora alerta:

Não ocorre autonomia quando não existe a capacidade de assumir responsabilidades, isto é, de responder por suas ações, de prestar contas de seus atos, de realizar seus compromissos e de estar comprometido com eles, de modo a enfrentar revezes e dificuldades (LÜCK, 2000, p.26).

Lück (2000, p. 21) define autonomia como “[...] ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola como organização social comprometida reciprocamente com a sociedade, tendo como objetivo a melhoria da qualidade do ensino”. A autonomia e a descentralização estão estritamente ligadas ao processo de democratização da gestão escolar. Para a autora, o desafio do gestor deste tempo é movimentar a escola em direção à mudança de mentalidade e atitudes, possibilitando ações que promovam a realização dos objetivos, clareza de seus resultados e avaliação contínua dos processos que envolvem a aprendizagem. Neubauer e Silveira (2009) contribuem com as ideias de Lück, afirmando que autonomia escolar só é possível com a participação da equipe escolar e da comunidade. Em suas palavras:

Surge, nesse período, a demanda por um gestor/diretor capaz de estimular a construção coletiva de um projeto pedagógico que estabeleça as opções e

estratégias mais adequadas para que a escola atinja a necessária qualidade, isto é, garanta o domínio de um conjunto de habilidades e competências a seus alunos (NEUBAUER; SILVEIRA, 2008, p. 104).

É importante ressaltar que tal responsabilização pressupõe um esforço por parte do diretor em direção à articulação de inúmeras demandas, conforme asseveram Burgos e Canegal (2011):

De fato, quanto mais o diretor encarna o poder da instituição, mais se vê e se sente solitário, não raro se desesperando com o fardo de ter de assegurar que a escola funcione. E, para isso, não costuma poupar esforços, encarando longas jornadas de trabalho, imprimindo na atividade sua marca pessoal, negociando a seu modo com os atores que fazem parte da comunidade escolar e resistindo o quanto pode aos comandos – frequentemente percebidos como invasivos – que vêm do centro do sistema. Afinal, é como se o rosto da escola refletisse o seu próprio rosto (BURGOS; CANEGAL, 2011, p.16).

Torna-se evidente, portanto, a importância da figura do gestor escolar, líder de sua comunidade, que transita entre as demandas burocráticas e a pressão por resultados da aprendizagem oferecida aos alunos.

Os pressupostos apresentados por Lück (2009), Coelho e Linhares (2008), Neubauer e Silveira (2009) e Burgos e Canegal (2011) auxiliam na compreensão do contexto escolar e suas demandas, dado o grande desafio do diretor escolar, ao exercer a função de gestor e líder, em oportunizar condições para um ensino democrático e, conseqüentemente, de qualidade. A política de Progressão Parcial se evidencia como desafio aos sujeitos envolvidos no processo do planejamento estratégico, representados por pais, alunos, gestores, coordenadores e comunidade em geral:

O objetivo maior da comunidade educacional revela-se, portanto, o de se estabelecer uma comunidade de ensino efetivo, onde persevere, coletivamente, não somente o ideal de ensinar de acordo com o saber produzido socialmente, mas o de aprender, em acordo com os princípios de contínua renovação do conhecimento, criando-se um ambiente de contínuo desenvolvimento para alunos, professores, funcionários e, é claro, os gestores (LÜCK, 2009, p.16).

A temática da gestão analisada por Lück (2009) dialoga também com as ideias de Polon (2011), no sentido de apresentar o gestor como líder da comunidade

em que atua. A autora destaca a importância do esforço que deve ser realizado nas unidades escolares em busca do ensino eficaz.

Polon (2009) analisou e categorizou os perfis de liderança associados à eficácia escolar. A autora define três tipos de liderança. O primeiro seria a liderança organizacional, que se caracteriza pelas ações de gestores muito preocupados com as demandas burocráticas e administrativas da escola. O segundo tipo é a liderança relacional, em que se priorizam as relações com a comunidade, o atendimento às famílias, a articulação de eventos. O último é a liderança pedagógica, em que a prioridade do trabalho do gestor se volta ao processo pedagógico da escola, ou seja, mais centrado no processo ensino-aprendizagem dos alunos, visando criar as condições para a sua efetividade:

Conclui-se este trabalho afirmando que os perfis de liderança identificados, quando controlados por tipo de rede de ensino e por proficiência média em Leitura, indicam que embora o tema da gestão escolar seja especialmente complexo pelos contextos e qualidade das interações e mediações envolvidas, a liderança do tipo predominantemente pedagógico, ou seja, a que se coloca de forma mais relacionada às discussões, no interior da escola, sobre os aspectos centrais do currículo e da prática pedagógica realizada em sala de aula, tende a produzir efeitos mais benéficos sobre os resultados escolares do que as lideranças predominantemente organizacionais ou relacionais muito embora estes tipos possam aparecer de forma combinada (POLON, 2009, p. 307).

A autora acredita que as descobertas acerca dos fatores de eficácia ligados à gestão escolar podem cooperar para estimular discussões e análises a respeito desse assunto. Dessa forma, Polon (2011) destaca estudos de alguns autores como Franco e Bonamino (2005), que definem a escola eficaz como sendo aquela em que o aprendizado de seus alunos extrapola as expectativas e vai além do aprendizado de escolas com o mesmo perfil socioeconômico:

Franco; Bonamino (2005) afirmam ainda que “formação de professores, trabalho docente cooperativo, comprometimento com os resultados dos alunos, clima acadêmico, ênfase em habilidades de alta ordem, clima disciplinar, existência de recursos financeiros e pedagógicos na escola são fatores intra-escolares que se mostram associados à maior eficácia escolar” (POLON, 2011, p. 88, grifo no original).

Outro estudo destacado por Polon (2011) encontra-se no trabalho de Sammons, Hillman e Mortimore (1994). Os autores elencam fatores-chave, identificados nas escolas tidas como eficazes, considerando-se as especificidades

de cada instituição. Dentre os fatores apontados pelos autores, destaca-se a liderança profissional, haja vista a relação com o papel que os diretores desempenham, suas práticas, seu posicionamento diante da visão, missão e valores da escola, sua disponibilidade e esforço diante das mudanças e desafios.

Somam-se a essas ideias as proposições de Mintzberg (2010) no tocante à complexidade do trabalho do gestor, que, por ser imperfeito, é desafiado todos os dias a respeito das múltiplas tarefas a desempenhar, podendo, então, fracassar. Os estudos de Mintzberg mostram que os gestores, atuando nos planos das informações, precisam saber comunicar, controlar e gerenciar as informações; no plano das pessoas, como profissional que se propõe a gerenciar, precisa saber lidar com gente, no plano das ações, precisa agir de forma eficaz (MINTZBERG, 2010, p. 56).

Esses estudos contribuem para a compreensão sobre a importância do papel do gestor e nos permitem estabelecer uma relação entre o perfil de liderança exercido e os resultados pedagógicos da escola (POLON, 2011). Em outras palavras, significa afirmar que o gestor escolar exerce um papel fundamental quando procura criar alternativas visando à melhoria da sala de aula, ao debate sobre as políticas públicas educacionais propostas, às alternativas para a sua implementação no contexto escolar e ao monitoramento de seus resultados, buscando o envolvimento de todos os atores nas decisões que envolvam desempenho e colaborem para a melhoria da qualidade do ensino.

Esta seção teve o objetivo de apresentar o referencial teórico desta pesquisa, a fim de auxiliar na compreensão dos dados. Apresentamos as ideias dos autores que discutem políticas públicas, a importância da avaliação como instrumento de reflexão do fazer pedagógico, em que devem ser respeitados o ritmo e o tempo de aprendizagem de cada indivíduo, e o papel do gestor escolar como responsável pelo processo pedagógico, pelo envolvimento dos atores nas discussões sobre responsabilização e pelas decisões no ambiente escolar.

Na seção subsequente apresentaremos a metodologia e os instrumentos de pesquisa utilizados neste trabalho.

2.2 Percurso metodológico

Será abordada, nesta seção, a trajetória de pesquisa que foi definida, tendo em vista os objetivos propostos. Frente a isso, essa pesquisa se caracteriza como um estudo exploratório.

De acordo com Godoy (1995), a abordagem qualitativa considera a realidade da vida dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A partir dessa abordagem, obtêm-se dados descritivos sobre a situação estudada, tendo em vista o contato direto do pesquisador com o cenário da pesquisa, a fim de compreender o problema ou fenômeno, de acordo com a perspectiva dos atores envolvidos na situação em estudo. De acordo com Chizzotti (1991),

[...] na abordagem qualitativa existe “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito”, onde o conhecimento não seria representado por dados isolados, já que o pesquisador interpreta e dá significado a eles. Na pesquisa qualitativa, tal pesquisador não é um relator passivo, e suas interpretações e percepções têm papéis significativos que influenciam diretamente os resultados finais (CHIZZOTTI, 1991, p. 79, grifo no original).

A presente pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada por um contato direto da pesquisadora com duas escolas estaduais do Rio de Janeiro, com a perspectiva de compreender como os atores das escolas pesquisadas percebem a política de Progressão Parcial nas referidas escolas. Nesse sentido, a abordagem qualitativa facilita o estudo do processo que envolve a implementação da Progressão Parcial, pois considera a perspectiva dos gestores, professores e alunos sobre essa política, a partir dos seus comportamentos e experiências vivenciados no cotidiano dessas duas escolas.

No caso desta pesquisa, um dos nossos objetivos foi descrever a política de Progressão Parcial em duas realidades distintas, Escolas A e B, dentro do contexto do Sistema Estadual de Educação do Rio de Janeiro, contribuindo, assim, para compreensão de como os atores das escolas pesquisadas percebem a política de Progressão Parcial.

Para análise da implementação da Progressão Parcial nas Escolas A e B, foram utilizados como instrumentos metodológicos entrevistas semiestruturadas com os gestores e questionários para os professores e alunos. As entrevistas foram

gravadas e transcritas. Tal investigação favoreceu a identificação de aspectos que favorecem e/ou dificultam a Progressão Parcial nas duas escolas.

Para a realização das entrevistas, foram elaborados roteiros semiestruturados, possibilitando o diálogo com a intenção de promover o acesso a dados significativos à investigação. Sobre esse tipo de entrevista, assim dispõe Manzini (2003):

[...] a entrevista semi-estruturada é uma das formas para coletar dados. Ela se insere em um espectro conceitual maior que é a interação propriamente dita que se dá no momento da coleta. Nesse sentido, para nós, a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem (MANZINI, 2003, p.9).

A entrevista com o gestor da Escola A foi realizada pela pesquisadora na própria escola. Após agendamento com a gestora, foi realizada uma visita à unidade e, em uma sala reservada, foi concedida a entrevista.

Como não houve possibilidade de entrevistar a gestora da Escola B pessoalmente, devido a uma agenda atribulada de parte da gestora, dado ao acúmulo de demandas a serem entregues à Regional, a pesquisa foi realizada através de gravação via telefone. Em outro momento, em visita à escola para aplicação dos questionários, as respostas foram ratificadas pela gestora.

Em ambas as escolas, a entrevista com os gestores foi organizada em três blocos: o perfil do gestor, a percepção a respeito da dinâmica da Progressão Parcial na escola e uma questão solicitando sugestão do gestor para melhoria da PP no cotidiano escolar.

Já os questionários foram aplicados para 24 professores, sendo 12 da Escola A e 12 da Escola B, e para 36 alunos, sendo 18 da Escola A e 18 da Escola B – os modelos dos questionários estão expostos no apêndice desta pesquisa. Para Barbosa (2008, p. 1, grifo no original), a técnica da aplicação do questionário é de alta confiabilidade, pois, a partir deles, podem-se mensurar opiniões, atitudes, comportamentos e situações da vida dos respondentes:

Também chamados de *survey* (pesquisa ampla), o questionário é um dos procedimentos mais utilizados para obter informações. É uma técnica de custo razoável, apresenta as mesmas questões para todas as pessoas,

garante o anonimato e pode conter questões para atender a finalidade específica de uma pesquisa (BARBOSA, 2008, p.1).

Os questionários foram construídos com questões sobre a Progressão Parcial a partir da concepção da escala de Likert, que é utilizada comumente em pesquisas e sondagens para aferir atitudes dos respondentes. Paro (2012) define a escala de Likert como uma escala psicométrica, utilizada em pesquisas qualitativas, pretendendo-se registrar o nível de concordância ou discordância com uma declaração.

Segundo Günther (2003, p. 11), as escalas de Likert ou escalas somadas são utilizadas nas Ciências Sociais, principalmente, para levantamento de opiniões, atitudes e avaliação. Neste trabalho, os respondentes optaram por um grau de concordância com uma determinada assertiva, sendo assim distribuídas:

- 1- Discordo totalmente;
- 2- Mais discordo que concordo;
- 3- Mais concordo que discordo;
- 4- Concordo totalmente.

Assim, a escala de Likert varia de 0 a 100%, em que 0 representa a situação em que todos os respondentes optassem pelo grau 1 (discordo totalmente) e 100% representa a concordância máxima com o grau 4 (concordo totalmente).

A aplicação dos questionários destinados aos professores que atuam no Ensino Fundamental e Ensino Médio da Escola A, que acompanham alunos em Progressão Parcial, ocorreu após agendamento feito através de telefone com a gestora. Realizamos a aplicação nos turnos da manhã e da tarde. O questionário continha 22 questões e foi entregue na sala dos professores, aos três professores de Língua Portuguesa, dois de História, três de Matemática, um de Física, um de Geografia, um de Química e um de Arte na sala dos professores. Cabe salientar que os professores de Química e Física lecionam apenas no Ensino Médio nessa escola.

Analogamente, a aplicação dos questionários aos professores que lecionam no Ensino Fundamental e Ensino Médio da Escola B, que acompanham alunos em Progressão Parcial, ocorreu em 2015. Assim como na Escola A, a própria pesquisadora entregou os questionários aos respondentes, na sala dos professores. A maioria dos professores preencheu e devolveu o questionário durante o recreio e nos intervalos das aulas. Os demais o fizeram no decorrer do turno.

Os professores respondentes foram: dois professores de Língua Portuguesa, dois de Matemática, um de Geografia, dois de História, dois de Ciências, um de Filosofia, um de Sociologia e um de Química. Os professores de Química, Filosofia e Sociologia lecionam somente no Ensino Médio nessa escola.

Ainda foram aplicados questionários para 36 alunos do Ensino Fundamental e Médio. Os alunos selecionados já estiveram ou estavam cursando PP, sendo 18 da escola A e 18 da escola B.

A pesquisa com os alunos da Escola A também foi realizada em agosto de 2015, nos turnos da manhã e da tarde, em sala separada para realização da pesquisa, através do questionário aplicado aos alunos do Ensino Fundamental e Médio. De acordo com a coordenadora pedagógica da escola, não houve tempo de avisar com antecedência aos alunos sobre a participação na pesquisa. Contudo, momentos antes da aplicação, a pesquisadora explicou os objetivos da pesquisa. Priorizamos os alunos que já tinham cursado ou estavam cursando alguma disciplina em PP, selecionados pela coordenação na “ata de dependência”, documento no qual são registrados os casos de Progressão Parcial (dependência), constando o nome do aluno, turma em que está matriculado e as matérias em que se encontra em PP.

Os alunos participantes da pesquisa da Escola A têm entre 12 e 19 anos, sendo 10 alunos do sexo masculino e 8 do sexo feminino, cursando entre o 7º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio. Observamos que houve uma preocupação por parte dos alunos com o destino do questionário. Eles indagaram se seriam lidos pelos professores e equipe diretiva e se mudariam a rotina da PP na escola. Após terem lido o termo de apresentação da pesquisa, foram informados que a identidade dos respondentes seria mantida em sigilo.

A aplicação do questionário na Escola B aconteceu em setembro de 2015 na própria escola. Os alunos foram convidados no dia da aplicação, pela coordenadora pedagógica, a participar da pesquisa, também tendo sido selecionados pela ata de dependência. Os respondentes da pesquisa tinham entre 13 e 18 anos, sendo 6 alunos do sexo feminino e 12 alunos do sexo masculino, cursando entre o 7º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio. Todos tiveram oportunidade de responder ao questionário na sala dos professores, no horário de intervalo das aulas. Notou-se que os alunos da Escola B responderam com segurança as perguntas sobre PP, verbalizando anseio de mudança na rotina da PP na escola.

Ainda sobre a coleta de dados, foi realizada pesquisa documental, em que foram consultadas as legislações e os documentos orientadores sobre a política da Progressão Parcial, as atas de resultados finais, as atas de dependência (PP) das duas escolas, o regimento interno e o Projeto Político Pedagógico das escolas. Além disso, foram consultadas as orientações curriculares, as leis, as portarias e os decretos que regulamentam tal política na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Sobre a pesquisa de documentos, Bêrni (2002, p. 6) aponta “[...] uma característica positiva da coleta de documentos: permite a conceituação da organização com base em uma visão de dentro. Isso possibilita à pesquisa uma informação com menos influência do pesquisador”.

Com base no exposto, entendemos que a ação educacional é permeada pelo conhecimento da realidade, portanto, a pesquisa torna-se o ponto principal do estudo da situação apresentada. É no conhecimento dos atores envolvidos, suas ideias, posturas, falas, registros que essa realidade se apresenta.

Na seção seguinte apresentaremos as análises dos dados das entrevistas feitas com os gestores das Escolas A e B e dos questionários aplicados aos professores e alunos.

2.3 Percepções dos sujeitos sobre a política de progressão parcial nas escolas pesquisadas

Esta seção tem por objetivo apresentar o resultado da investigação realizada por meio das entrevistas com os gestores da Escola A e B. A análise das entrevistas contribuirá para que possamos perceber o conhecimento que os gestores têm sobre a PP em suas escolas e seu envolvimento com os demais atores como professores, equipe técnica diretiva, coordenadores, responsáveis e alunos.

Pretendemos, nesta oportunidade analisar todas as respostas que diretamente auxiliarão no entendimento da pergunta: como os atores das escolas pesquisadas percebem a política de Progressão Parcial?

2.3.1 O olhar dos gestores

As duas gestoras entrevistadas possuem graduação e especialização na área de Educação. Ambas iniciaram a carreira lecionando nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nas primeiras perguntas da entrevista, procuramos obter informações sobre a formação, especialização, tempo de serviço na rede estadual e tempo de gestão na escola. O Quadro 3 sintetiza o perfil dos gestores entrevistados.

Quadro 3 - Caracterização dos gestores entrevistados

GESTORES	FORMAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	TEMPO NA REDE ESTADUAL	TEMPO NA GESTÃO DA ESCOLA
ESCOLA A	PEDAGOGIA	ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL/ MBA EM GESTÃO EDUCACIONAL	19 ANOS	5 ANOS
ESCOLA B	PSICOLOGIA	ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL/ MBA EM GESTÃO EDUCACIONAL	22 ANOS	15 ANOS

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A gestora da Escola A foi convidada pela equipe diretiva anterior, em 2005, para atuar como coordenadora pedagógica, e, em 2010, foi indicada pela Diretora Regional da Metropolitana II a assumir o cargo de diretora geral da escola. A gestora da Escola B, também por indicação da Diretora Regional Metropolitana II, assumiu a direção geral da escola em 2003. Hoje, a situação de indicação de diretores já não existe na SEEDUC. Os candidatos a gestores necessitam passar por processo seletivo interno (PSI) e por cursos de formação após serem selecionados. O MBA em Gestão Educacional é uma oportunidade oferecida a todos os gestores da Rede Estadual. Os dados sobre o tempo de serviço e função de gestor, tanto da Escola A quanto da Escola B, auxiliam a compreender as respostas desses atores e seu posicionamento frente à política de PP.

Respondidas as perguntas sobre formação e tempo de serviço das gestoras, seguimos a entrevista, procurando saber sobre a contribuição da PP para os resultados pedagógicos da escola. A gestora da Escola A respondeu que a progressão parcial pode contribuir no sentido de minimizar as dificuldades dos

alunos, mas, para que isso aconteça, o professor deve acreditar na política, observar a portaria que a regulamenta e auxiliar o aluno ao longo do período. Segundo ela,

[...] o professor tem de ter a vontade, pois sabe que tem uma lei onde ele tem que exercer toda a problemática da educação dentro da sala de aula com seus alunos e a gente procura acompanhar a lei. O professor vendo a dificuldade de seus alunos se adéque dentro da lei e a PP pode assim contribuir com certeza (Entrevista com a Gestora da Escola A).

A gestora da Escola B respondeu que o regime de Progressão Parcial é mais uma oportunidade que o aluno tem de progredir nos estudos e, dessa forma, contribuir para a melhoria dos resultados: “[...] Contribui, a Progressão Parcial é uma nova oportunidade... ele tem que cumprir, passa para série seguinte, mas fica devendo a disciplina, mas ele tem outra oportunidade” (Entrevista com a Gestora da Escola B).

Observando a fala das duas gestoras, podemos perceber que a gestora da Escola A coloca o professor como elemento primordial para que o processo tenha sucesso e a progressão contribua para o resultado dos alunos. Já a gestora da Escola B entende que a PP contribui para a melhoria dos resultados pedagógicos da escola, mas que depende do esforço do aluno em cumprir a disciplina em PP.

É importante o gestor escolar compreender que não cabe somente ao professor ou ao aluno a tarefa e o esforço pela aprendizagem. O diretor e toda sua equipe precisam reconhecer-se como corresponsáveis pela aprendizagem e pela formação dos alunos, principalmente daqueles que dependem da Progressão Parcial.

Em prosseguimento à entrevista, indagamos aos gestores da Escola A e B sobre quais seriam os procedimentos pedagógicos adotados pela equipe de gestão com relação ao aluno que fica em PP. A gestora da Escola A respondeu que “[...] a equipe pedagógica passa trabalhos (sugeridos pelo professor). Através de trabalhos e provas eles têm até o quarto bimestre para serem aprovados” (Gestora da Escola A).

É possível notar que a gestora reproduziu o já sugerido pela Portaria nº 419/2013, mas a pergunta sobre procedimentos da equipe de gestão não foi respondida a contento. Tal resposta leva-nos a inferir que tais procedimentos

pedagógicos da equipe de gestão ainda necessitam de aprimoramento. As ações se limitam a aplicar a avaliação sugerida pelo professor.

A gestora da Escola B declarou que o procedimento é feito por meio da aplicação dos instrumentos de avaliação. Segundo ela, “através da prova, da avaliação, após o aluno levar o plano de estudos, ele traz de volta, o professor corrige e faz mais uma prova e se ele tiver aprovação está liberado da progressão” (Gestora da Escola B). A gestora da Escola B também não esclarece sobre os procedimentos da equipe de gestão, o que nos leva a refletir sobre como essas escolas entendem a PP e qual o real envolvimento da equipe de gestão no desenvolvimento dessa política nas escolas investigadas.

De acordo com Luckesi (2002), a avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressiva. Assim, a ação isolada e burocrática, na qual ocorre aplicação de um instrumento de avaliação para apenas cumprir uma etapa dentro do processo da Progressão Parcial, não significa que a defasagem na aprendizagem dos alunos foi resolvida. Sucessivas provas e testes não garantem o resgate do que o aluno não aprendeu, podendo, muitas vezes, mascarar e adiar o fracasso escolar.

Cabe à equipe de gestão a mediação do diálogo entre aluno e professor. Ações voltadas para busca de estratégias diferenciadas, levando informações ao professor sobre quais saberes esses alunos não alcançaram anteriormente, instruindo e responsabilizando os alunos sobre seu papel nessa etapa, possibilitando, assim, um processo significativo com a participação de todos. A respeito dessa situação, Bertagna (2003, p. 209) destaca:

Em não se promovendo a discussão da forma como a escola se organiza, de seus objetivos e de sua avaliação e, conseqüentemente, dos conteúdos culturais transmitidos por ela, ou seja, a relação entre conteúdos e metodologia, não se enfrenta a questão concreta vivida no interior das escolas e favorece-se a manutenção de um sistema que não é promotor de sucesso, mas intensificador e dissimulador das desigualdades (BERTAGNA, 2003, p.209).

É oportuno também lembrar sobre o que dispõe a Portaria nº 419/2013, artigo 21: “[...] Art. 21 - Compete à Equipe Técnico-Pedagógica da unidade escolar organizar o processo de Progressão Parcial, inclusive definir os professores que

serão responsáveis pela elaboração e aplicação do Plano Especial de Estudos” (RIO DE JANEIRO, 2013c, p. 30).

Importa ressaltar que a ação da gestão pedagógica é o pilar essencial para que o processo ensino-aprendizagem seja relevante. Cabe ao gestor escolar a realização de sua tarefa, articulando com a comunidade escolar, planejando, revendo ações, haja vista suas atividades estarem além do fazer administrativo. Contudo, deve-se levar em consideração, segundo a gestora da Escola A, que um dos fatores que influenciaram essa falta de gestão da implementação da PP na sala de aula fora a carência de equipe pedagógica na escola. Durante cinco anos consecutivos, a escola não contou com coordenador pedagógico. Quem assumia essa função na Escola A era a atual gestora. Somente em 2014 a vaga foi preenchida. Apesar de ser a tarefa principal do gestor o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, a falta do coordenador explicaria a situação de afastamento das demandas pedagógicas.

Ao indagar as duas gestoras sobre quais fatores contribuem para reprovação dos alunos em PP, a gestora da Escola A respondeu que alguns professores não se preocupam em avaliar o aluno já no primeiro bimestre, conforme orienta a portaria, ocorrendo a avaliação somente no final do ano, quando já não é possível resgatar a aprendizagem desse aluno: “[...] tem professores que vão levando esta progressão até o 4º bimestre e quando chega ao 4º bimestre não tem tempo, então não avalia o aluno como ele deve ser avaliado. A Progressão Parcial reprova muito aqui, 350 passam 350 ficam ...” (Gestora da Escola A).

Tal realidade foi testemunhada pela pesquisadora em reuniões de Conselho de Classe. Por mais que a gestora da Escola A solicitasse uma análise mais profunda do professor sobre a situação do aluno em PP, seu discurso parece ecoar como imposição para aprovação. A pesquisa junto aos professores mostrou rejeição à política de PP, o que pode ser uma das causas da falta de atendimento aos alunos. No entanto, não foi relatada por parte da gestão da escola nenhuma ação que promovesse mudança dessa realidade.

A gestora da Escola B, diante da mesma pergunta, argumenta que os fatores que contribuem para reprovação na Progressão Parcial é que o aluno, além das disciplinas da série em curso, ainda tem de cumprir as disciplinas da PP, associado à falta de interesse deles: “[...] é devido à carga maior, é mais uma disciplina que o

aluno tem de cumprir... o desinteresse, o aluno vai empurrando a Progressão até o final” (Gestora da Escola B).

Podemos perceber, nas respostas das gestoras, duas realidades: na Escola A, mais uma vez, a gestora responsabiliza o professor. Para ela, são eles que negligenciam o Plano Especial de Estudos e o acompanhamento, direito do aluno. Na Escola B, é o aluno que, segundo a gestora, não se esforça para ser aprovado, tendo que cursar as disciplinas da série e também as da PP, o que acaba por dificultar seu próprio aprendizado.

De acordo com Polon (2009, p. 13), as escolas consideradas eficazes foram identificadas como aquelas onde predomina a liderança pedagógica, diferentemente do que percebemos nas falas acima. A autora traz como prática de gestão, entre outras ações:

Orientar a produção do planejamento escolar com seus conteúdos a priorizar, estratégias de ensino, formas de avaliação... Orientar os professores na elaboração de deveres escolares e outras produções acadêmicas [...]. Orientar os professores na elaboração de projetos didáticos diferenciados [...]. Promover reuniões pedagógicas e/ou grupos de estudo com os professores (POLON, 2009, p.13).

Observando as falas das gestoras sobre como acontece a Progressão Parcial, bem como as visitas às duas escolas para entrevista e aplicação do questionário, percebemos que há uma forte tendência por parte dos gestores em priorizar o fator organizacional, pois várias tarefas lhes são impostas no dia a dia, dificultando, muitas vezes, um estilo de gestão mais próximo das necessidades pedagógicas dos professores e alunos. O impacto da liderança pedagógica na orientação da Progressão Parcial no interior da escola é fator preponderante para que essa política aconteça de fato.

Na sequência, indagamos as gestoras sobre a elaboração do PEE, fazendo a seguinte pergunta: A Portaria nº 419, artigo 21, estabelece que a equipe técnico-pedagógica indique um professor responsável por elaborar o Plano Especial de Estudos. Como isso acontece na escola?

A gestora da Escola A respondeu que não havia o hábito de aplicar o Plano Especial de Estudos, porque a escola não possuía Coordenador Pedagógico desde 2005. Quando assumira a direção, a equipe não estava completa, mas, a partir de 2015, com a equipe completa, seria possível cumprir o que preceitua a portaria.

Segundo ela, “[...] agora faremos diferente, a equipe pedagógica vai sugerir o professor que vai acompanhar e aplicar o Plano de Estudo. No conselho de promoção, a coordenação já vai sinalizar...” (Gestora da Escola A). É importante ressaltar que o Plano Especial de Estudos já era previsto na Portaria nº SEEDUC/SUGEN nº336/2013, anterior à Portaria nº 419/2013, portanto não é procedimento novo. O que acontecia, de forma geral, de acordo com observações durante visitas como AAGE, era que, embora houvesse o registro, na prática, as escolas tinham pouca orientação das Regionais quanto à sua aplicação.

A gestora da Escola A declarou, ainda, que o professor, não raro, não quer aprovar o aluno no primeiro bimestre, indispondo-se com ele e, às vezes, com seu responsável por não querer seguir o que diz a portaria. Diz a gestora da Escola A: “O aluno fazia a prova e o professor muitas vezes não corrigia a prova”. Tal atitude viola o direito do aluno e denuncia uma posição passiva da gestão escolar diante da situação. Essa posição passiva, pelo que pode ser observado no exercício da função de AAGE, dá-se pelo fato de, muitas vezes, o gestor não saber que atitude tomar diante da resistência de alguns professores. Assim, cabe refletir sobre o perigo de a PP transformar-se em um instrumento de punição. Na prática avaliativa da PP, as atividades devem contribuir com o aprendizado daquilo que o aluno não conseguiu aprender.

Condé (2012, p. 80) alerta que “[...] toda a Política Pública emana da esfera pública”, apresentando, assim, um caráter impositivo. É importante considerar que, segundo o autor, conforme foi apresentado anteriormente, algumas políticas públicas podem se manifestar como *top/down*, de cima para baixo, por isso sua implementação depende de muitas variáveis e nem sempre são aceitas no interior da instituição, o que, por sua vez, justifica essa resistência. Martins (2013), citando Frey (2000) e Martins (2011b), salienta que as políticas públicas são traduzidas em ações que se realizam em processo, durante o qual negociações são encetadas e grupos em conflito influenciam a agenda de governo.

O que deve ser considerado, diante da resistência dos professores à política, é que as políticas educacionais no modelo *top/down* (de cima para baixo) não se materializam no interior da escola da forma como foram idealizadas, haja vista seu caráter “impositivo”, em que os atores da “ponta”, “do chão da escola”, não são inseridos no contexto de sua implementação. Para que a política de Progressão Parcial encontre espaço e cumpra seu objetivo, é necessário que haja entendimento

sobre a política como um todo e haja abertura para a discussão sobre sua implementação. A esse respeito, Mainardes (2006) assim se manifesta:

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p.53).

A gestora da Escola B, quando indagada sobre indicar um professor responsável pela elaboração do PEE, também teve dificuldade de responder a pergunta na íntegra. A diretora declara:

O professor elabora o Plano Especial de Estudos, o aluno entrega na data marcada. Este procedimento é feito em todos os bimestres até que aluno consiga ser aprovado. Se no primeiro bimestre ele conseguir aprovação, é liberado da progressão e sua nota é alterada (nota igual ou superior a 5.0) em sua ficha (Gestora da Escola B).

Cabe ao diretor garantir que essa nova oportunidade disponibilizada aos alunos não seja prejudicada por ações isoladas. É necessário monitoramento constante do processo pedagógico, principalmente das ações voltadas para o resgate da qualidade do ensino. O diretor, para Lück (2009), é o principal líder e orientador do trabalho escolar. A comunidade escolar, reconhecendo sua liderança, reforçará a cultura da escola, reproduzindo o esforço do diretor em direção à melhoria do processo educacional. De acordo com a autora, quando há orientação por uma visão comum, reconhecida por todos, os processos educativos adquirem efetividade.

Os gestores das Escolas A e B elencaram, durante a entrevista, as críticas que normalmente são feitas pelos atores envolvidos no processo da Progressão Parcial, a saber: professores, coordenadores, pais e alunos. De acordo com a resposta da gestora da Escola A:

Professores: [...] apontam que não há tempo hábil para o trabalho da PP e que ela deveria acontecer no contraturno”. Coordenadores: [...] não fazem nenhuma crítica porque sabem que é lei e que temos que cumprir. Os pais: [...] reclamam que o professor não oferece assistência ao aluno como deveria, pois o aluno fica perdido no meio do processo. Alunos: [...] reclamam que os professores não dão chance em todos os bimestres. A PP só é efetivada de fato no segundo semestre (Gestora da Escola A).

De igual forma, a gestora da Escola B apresenta o pensamento dos atores da escola quanto à política de Progressão Parcial:

Professores: [...] muitos professores acham que a PP não deveria existir. Coordenadores: [...] coordenadores não costumam criticar, mas sentem-se sobrecarregados, e a PP é mais uma preocupação. Os pais: [...] acham que os alunos deveriam se interessar mais, pois a escola cumpre seu papel. Alunos: [...] criticam o número de oportunidade oferecida, acham que os professores deveriam ajudar mais na aplicação das atividades (Gestora da Escola B).

Ambas as gestoras evidenciam, mais uma vez, a resistência dos professores à política de PP. Sobre os demais atores (coordenadores, pais e alunos), é possível notar, a partir das falas das gestoras, que há entraves no processo de implementação como: os coordenadores que se sentem sobrecarregados com mais essa tarefa, os alunos reclamam que os professores não dão chance em todos os bimestres e os pais reclamam que os professores não oferecem assistência devida ao aluno, tudo isso gerando insatisfações. Dessa forma, cabe-nos refletir: a Progressão Parcial, da maneira como vem sendo conduzida pelos sujeitos envolvidos, tem cumprido seu objetivo?

Ainda que a PP se caracterize como uma política *top/down*, cabe à escola organizar a sua implementação e orientar os atores envolvidos. Faz-se necessário levar em conta as dificuldades encontradas pelos atores, entendendo o porquê da resistência dos professores, quais os anseios dos pais e alunos e como essa política poderia ser mais bem executada na escola.

O gestor, diante de tal impasse, precisa auxiliar a escola como um todo na compreensão da PP como direito do aluno, trabalhando para identificar os entraves, criando estratégias na hora da implementação. Dependendo das ações do gestor em relação a essa política, esses entraves podem aumentar. O gestor é o elo entre a política pensada e a que se evidencia no interior da escola. Diante dos dados apresentados pelas gestoras, expõe-se a fragilidade do trabalho coletivo no que diz respeito ao processo de PP.

As análises feitas na seção seguinte têm como objetivo apresentar a percepção dos professores das Escolas A e B, sobre o processo que envolve a Progressão Parcial, para melhor compreendermos a realidade dessa política nessas escolas.

2.3.2 O olhar dos docentes

Para melhor compreensão dos objetivos desta pesquisa, nesta seção, serão apresentadas e analisadas as respostas dos questionários aplicados aos 12 professores da Escola A e aos 12 da Escola B, durante o trabalho de investigação. É importante ressaltar que, do total de professores das duas escolas, escolhemos para responderem a pesquisa os que acompanham alunos em Progressão Parcial.

As duas primeiras perguntas versavam elencar a função na escola, tempo na instituição e formação. Os dados mostraram que dez professores da Escola A estão na instituição há mais de seis anos. Com relação à Escola B, constatamos que nove dos professores estão na escola entre um a três anos, alguns deles recém-ingressantes na Rede Estadual. Este pode ser um fator facilitador, haja vista as mudanças ocorridas na Educação do Estado do Rio de Janeiro, principalmente na área pedagógica desde 2011.

Quanto à formação dos professores, constatamos que existe preocupação com o crescimento profissional e atualização dos conhecimentos. Quatro professores da Escola A e sete da Escola B possuem especialização e dois, mestrado.

A pergunta seguinte procurou saber sobre os instrumentos avaliativos mais utilizados pelos professores na PP. A Tabela 8 apresenta os dados das Escolas A e B:

Tabela 8 - Instrumentos avaliativos mais utilizados pelos professores

Escolas	Provas e testes	Exercícios, trabalhos de pesquisa, provas	Exercícios, trabalhos de pesquisa, provas e testes	Atividades autorreguladas, exercícios e trabalhos de pesquisa	Exercícios e trabalhos de pesquisa	Provas, testes e atividades autorreguladas	Atividades autorreguladas
Escola A	5	6	0	1	0	0	0
Escola B	0	0	6	0	3	1	2

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Observamos, na Tabela 8, que ainda há pouca utilização das atividades autorreguladas na Escola A. As atividades autorreguladas auxiliam o professor, pois

elas reúnem os conteúdos previstos no currículo mínimo, respeitando o ano que o aluno está cursando.

A utilização dos instrumentos de avaliação de forma diversificada, como podemos constatar nas respostas dos professores, ainda é um desafio, assim como a orientação correta ao aluno quanto à sua aplicação. É importante lembrar que a Portaria nº 419/2013 prevê que sejam aplicados, no mínimo, três instrumentos avaliativos aos alunos na Educação Básica da rede estadual, todos os bimestres. No entanto, em conversa com os alunos durante as entrevistas, foi alegado que, para os alunos em PP, muitas vezes, só é aplicado um único instrumento no bimestre, nem sempre baseado no PEE, que, em geral, não deixa claro o que o aluno deve estudar.

Durante a aplicação dos questionários percebemos, por alguns dias, movimento de alunos à procura de informação na direção da escola sobre a PP, tanto na Escola A quanto da Escola B. Ouvimos de alguns alunos os seguintes questionamentos: “[...] Eu não sabia o dia da prova... [...] o professor não avisou... [...] faltei neste dia... [...] quando vai ser a prova de PP?” [...]

Para um bom desempenho de uma política pública, é importante o estreitamento das informações sobre seu o processo. No caso da PP, é fundamental que a equipe técnico-pedagógica domine informações a respeito da avaliação, do acompanhamento e dos resultados da política de Progressão Parcial.

Sobre as dificuldades que surgem na implementação de política pública do tipo *top/down* nas instituições, Condé (2012) ressalta:

As condições para que o modelo *top/down* obtenha sucesso são muito variadas e envolvem situações quase ideais. Por isso, claro que nem todas são satisfeitas, o que mostra a complexidade do processo e como surgem as dificuldades. É o caso das condições locais e externas, que não deveriam impor muitas restrições a quem implementa. O tempo e os recursos devem estar disponíveis, o que, como é sabido, nem sempre é fácil. Imagina-se que estes recursos devem também estar presentes para diferentes fases da implementação (CONDÉ, 2012, p. 92, grifo no original).

As perguntas seguintes foram organizadas em escala de Likert de forma que os professores pudessem optar por quatro alternativas que possibilitaram o registro do seu nível de concordância em relação à política de PP na escola. Para análise, as perguntas dos questionários foram selecionadas e agrupadas em 4 blocos, a saber: (a) assertivas relacionadas à implementação da política de Progressão Parcial

na escola e seu resultado; (b) assertivas relacionadas com a atuação dos gestores e equipe técnica na orientação da PP nas escolas; (c) assertivas relacionadas ao conhecimento da PP pelos professores e sua orientação aos alunos em PP nas escolas e (d) assertivas relacionadas ao desempenho e acompanhamento dos alunos pelos diversos atores. As questões tinham como conteúdo o desenvolvimento da implementação da PP, assim como sua gestão pelos professores e equipe técnico-pedagógica, em consonância ao previsto na Portaria nº 419/2013.

Tendo como ponto de partida os 24 questionários devolvidos, procuramos correlacionar as respostas dos professores às assertivas do questionário dentro de uma variação de zero, discordância ao item, a 4, concordância máxima ao item, como descrito na seção sobre a Metodologia. É importante destacar que foram distribuídos 12 questionários (número de professores que acompanham alunos em Progressão Parcial na Escola A), sendo devolvidos todos os 12, e 16 questionários aos professores da Escola B, (número de professores que acompanham alunos em Progressão Parcial na Escola B), sendo devolvidos somente 12. Ressaltamos, também, que aqui foram analisadas apenas as assertivas consideradas primordiais ao entendimento sobre a percepção dos sujeitos sobre a PP, comentando-se, com maior ênfase, os níveis de maior incidência. O modelo do questionário aplicado aos professores encontra-se no apêndice deste trabalho, assim como o quadro com as assertivas a serem analisadas.

Assim, foram dispostos na Tabela 9, o quantitativo de respostas por grau de concordância dos professores da Escola A e da Escola B sobre o primeiro bloco de assertivas:

Tabela 9 - Assertivas relacionadas à implementação da política de progressão na escola e seu resultado

ASSERTIVAS	Graus de concordância							
	Discordo totalmente		Mais discordo que concordo		Mais concordo que discordo		Concordo totalmente	
	E. A	E. B	E. A	E. B	E. A	E. B	E. A	E. B
1- O Regime de Progressão Parcial tem contribuído para melhoria dos resultados pedagógicos desta escola.	2	7	6	2	2	1	2	2
2 - A organização e definição do professor responsável pela elaboração do PEE pela equipe técnico- pedagógica contribui para melhoria da implementação da Progressão Parcial nesta	2	2	6	2	2	6	2	2

escola.								
3 - Os alunos que não conseguem finalizar a Progressão Parcial são reprovados na série em curso.	4	2	1	5	5	5	2	0
4 - A Progressão Parcial teria melhores resultados se fosse realizada no contraturno.	0	0	0	2	0	3	12	7

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Quanto à assertiva sobre a contribuição do regime de Progressão Parcial para a melhoria dos resultados pedagógicos da escola, verifica-se que oito professores da Escola A e nove da Escola B manifestaram um nível de discordância com essa afirmativa. Essa situação difere das declarações das gestoras, pois, segundo elas, a política contribui para a melhoria dos resultados. Tal divergência leva-nos a pensar sobre a necessidade de diálogo entre gestores e professores a fim de que os pontos obscuros sejam discutidos.

Em relação à segunda assertiva, A organização e definição do professor responsável pela elaboração do PEE pela equipe técnica- pedagógica contribui para melhoria da implementação da Progressão Parcial nesta escola, na Escola A, oito professores manifestaram discordância com a assertiva, enquanto que, na Escola B, oito optaram pela concordância. Os demais concordam ou discordam em graus diferentes. Em visita à Escola B para a pesquisa, fui informada pela coordenação que todos os professores, ao final do ano, preenchem o PEE, podendo a pesquisadora constatar pelo fato de esse documento encontrar-se junto às fichas dos alunos. No entanto, é necessário ressaltar que somente o preenchimento do PEE não garante a eficácia da PP, pois, como foi constatado, é um preenchimento superficial que não retrata a real situação dos alunos que não conseguiram aprovação.

No que se refere ao resultado dos alunos que não vencem a progressão, procuramos saber se os professores concordavam ou não com afirmação de que os alunos também acabam sendo reprovados na série em curso. Na Escola A, sete professores, representando a maioria, optaram pelo grau de concordância e, na Escola B, sete optaram pelos graus de discordância com esta. Percebe-se, portanto, que há um maior nível de concordância na Escola A sobre essa assertiva. A discordância com essa assertiva pela maioria dos professores da Escola B pode se justificar pelo fato de essa escola apresentar menor número de alunos

reprovados, tanto na PP quanto na série em que está cursando, haja vista os dados apresentados no capítulo 1.

É importante ressaltar que o fracasso escolar deve ser entendido como desafio dos professores, equipe técnica, alunos e gestor. Assim, cabe o esforço e o compromisso de tornar mais eficaz o trabalho realizado pela escola. Nesse processo, a evasão escolar, a necessidade de os alunos ingressarem no mercado de trabalho, o abandono familiar são variáveis importantes que dificultam a melhoria dos resultados, pois, de acordo com Lück (2013),

[...] a melhoria das redes de ensino e das escolas se assenta sobre determinações claras e abrangentes de objetivos e metas e por estratégias, métodos e processos adequados para realizá-los, e, sobretudo pela determinação, compromisso e responsabilidade em realizar com competência o que foi proposto (LUCK, 2013, p.26).

A última assertiva desse bloco procurou saber o que pensam os professores quanto à Progressão Parcial ser realizada no contraturno. Verifica-se que há um maior nível de concordância com essa assertiva, na Escola A, pois todos os professores concordam totalmente. No entanto, na Escola B, em que pese o fato de 10 professores concordarem, mesmo em graus diferentes, dois deles mais discordam que concordam com tal possibilidade, o que pode indicar que, na Escola B, realizar a Progressão Parcial no contraturno pode representar dificuldades para alguns professores.

É importante ressaltar que os AAGEs são responsáveis também por acompanhar reuniões pedagógicas e de Conselho de Classe nas escolas. Assim, foi possível observar, em visitas às escolas, que grande parte dos professores alega enfrentar inúmeras dificuldades durante o processo de Progressão Parcial, tais como: a falta de informação do aluno sobre as tarefas a serem realizadas, alunos que deixam para última hora a entrega das atividades e impossibilidade do encontro do professor com o aluno por falta de tempo. Dessa forma, a realização da Progressão Parcial no contraturno pode melhorar o nível de comprometimento dos alunos e possibilitar o resgate da aprendizagem, uma vez que estará inserido em uma turma da série em que ficou em Progressão Parcial.

Apesar de a obrigatoriedade de frequência não estar prevista na Portaria nº 419/2013, faz-se necessária a revisão de alguns pontos conflitantes não definidos por tal documento. É mister que as escolas possam ter autonomia para encontrar

caminhos que possibilitem melhores resultados da PP, como define Lück (2000, p. 16):

[...] autonomia no contexto da educação, consiste na ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola como organização social comprometida reciprocamente com a sociedade, tendo como objetivo a melhoria da qualidade do ensino... é característica de um processo de gestão participativa que se expressa quando se assume com competência a responsabilidade social de promover a formação de jovens adequada às demandas de uma sociedade democrática em desenvolvimento, mediante aprendizagens significativas (LUCK, 2013, p.16).

A Tabela 10 apresenta as assertivas relacionadas com a ação dos gestores e da equipe técnica no tratamento da política de Progressão Parcial, relacionadas à orientação, ao monitoramento e à qualidade do trabalho oferecido aos professores e alunos:

Tabela 10- Assertivas relacionadas com a atuação dos gestores e equipe técnica na orientação da PP nas Escolas A e B

ASSERTIVAS	Grau de concordância							
	Discordo totalmente		Mais discordo que concordo		Mais concordo que discordo		Concordo totalmente	
	E.A	E.B	E.A	E.B	E.A	E.B	E.A	E.B
1- A gestão tem tomado medidas para diminuir o número de alunos na Progressão Parcial.	0	1	2	1	2	4	8	6
2- O acompanhamento feito pela escola aos alunos em Progressão Parcial durante o ano letivo é eficaz na melhoria de seus resultados.	6	5	0	5	3	1	3	1
3- A direção apoia o trabalho da coordenação pedagógica ao que se refere à Progressão Parcial.	2	0	0	2	1	8	9	2
4- A direção conhece a qualidade do trabalho pedagógico realizado pelos professores no que tange à Progressão Parcial.	0	0	1	1	1	8	10	3
5- A equipe técnica-diretiva se reúne com frequência com os professores para orientar/acompanhar a execução da Progressão Parcial.	4	0	5	5	0	5	3	2
6- É notória a preocupação do gestor da escola com os alunos reprovados na Progressão Parcial.	3	0	1	0	1	4	7	8

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Analisando a primeira assertiva desse bloco: “A gestão tem tomado medidas para diminuir o número de alunos na Progressão Parcial”, as respostas dos professores levam-nos a inferir que a gestão das duas escolas tem se esforçado para que melhores resultados sejam apresentados, mas esse esforço não tem sido suficiente.

Baseando-nos em Polon (2009), podemos afirmar que o trabalho com foco pedagógico pressupõe acompanhamento contínuo do professor e das aulas ministradas. A orientação da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC), por meio da metodologia GIDE, é que o diretor organize seu trabalho de tal forma que as ações caminhem em direção ao acompanhamento dos resultados pedagógicos dos alunos, tendo em vista a dimensão resultado, a dimensão ambiental e a pedagógica, já expostas no Capítulo 1. Isso, entre outras questões, inclui medidas de melhoria da PP na escola. Ressaltamos, no entanto, que tal orientação encontra, no cotidiano escolar, especificidades que devem ser consideradas, como, por exemplo, a demanda administrativa que o diretor enfrenta hoje. Sobre esse assunto, Burgos e Canegal (2001) chamam a atenção para o fato de os diretores assumirem, em alguns casos, o lugar de outros profissionais quando estes se ausentam, sobrecarregando-os ainda mais.

Sobre a assertiva: “O acompanhamento feito pela escola aos alunos em Progressão Parcial durante o ano letivo é eficaz na melhoria de seus resultados”, dos professores da Escola A, seis discordam totalmente e os outros seis professores se dividiram entre os graus de concordância. Já a Escola B apresentou um alto grau de discordância com essa assertiva, tendo havido 5 professores que discordam totalmente e 5 mais discordam que concordam. Em suma, nas duas escolas, o nível de discordância é maior. Na Escola A, as respostas dos professores confirmam as falas da gestora, quando ela diz que não havia o hábito de o professor acompanhar os alunos através do Plano de Estudos.

Com relação à Escola B, as respostas dos professores divergem da resposta da gestora dessa escola, quando relata todo o procedimento feito pela equipe para acompanhar os alunos em PP. Diante de tais dados, é oportuno refletir sobre mudanças significativas na condução dessa política nas escolas, pois os dados mostram que os objetivos não têm sido atingidos. A discordância desses atores dessa assertiva reforça o que dispõe Mainardes (2006, p. 53), quando afirma que é

no contexto da prática que as respostas aos textos políticos têm consequências reais e são vivenciados pelos profissionais que atuam nesse contexto.

Quanto à assertiva: “A direção apoia o trabalho da coordenação pedagógica ao que se refere à Progressão Parcial”, dez professores da Escola A e dez da Escola B, representando a maioria, apresentaram grau de concordância em relação a essa assertiva. Vale lembrar que cabe ao coordenador pedagógico a tarefa de auxiliar no planejamento, estabelecendo elo entre o professor e o aluno, articulando ações pedagógicas, a fim de que o processo ensino-aprendizagem seja significativo na escola. Com relação à PP, segundo a Portaria nº 419/2013, a equipe de coordenação e a direção da escola são responsáveis pela clareza das ações que envolvem essa política. Quanto à atuação da coordenação pedagógica, destaca Libâneo (2013):

A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática dos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos (LIBÂNEO, 2013, p.180).

A afirmativa posterior procurou saber se: “A direção conhece a qualidade do trabalho pedagógico realizado pelos professores no que tange à Progressão Parcial”. Assim, onze professores da Escola A e onze da Escola B apresentaram nível de concordância com tal assertiva. As respostas dos professores, no entanto, não nos possibilitam inferir até que ponto tal conhecimento auxilia no processo de PP. Polon (2009, p. 101) orienta sobre a necessidade do monitoramento do progresso dos alunos como uma estratégia de gestão vinculada às escolas eficazes. Dessa forma, é necessário que o gestor promova o desenvolvimento sistemático de atuação e participação nas práticas de sala de aula.

Quanto às respostas apresentadas sobre a assertiva: “A equipe técnico-diretiva se reúne com frequência com os professores para orientar/acompanhar a execução da Progressão Parcial”, na Escola A, quatro professores discordam totalmente, cinco professores disseram que mais discordam que concordam, e três professores concordam totalmente. Dessa maneira, evidencia-se um nível menor de discordância com essa assertiva, o que nos leva a inferir que essa ação não seja realizada com frequência ou que nem todos os professores participem das reuniões.

Quanto à Escola B, cinco professores mais discordam que concordam e sete optaram pelos graus de concordância, o que nos sugere que, na Escola B, as reuniões são de conhecimento da maioria dos professores.

Polon (2009), ao apresentar a pesquisa do projeto GERES, pontua que o trabalho em cooperação, envolvendo o gestor, coordenador e demais membros da equipe técnica, na orientação e no planejamento do processo pedagógico contribui para eficácia do resultado do aluno. A autora ressalta:

Em síntese, no que se refere à **Liderança Pedagógica**, fator composto pelos itens do questionário do diretor mais diretamente ligados à presença do diretor ou membros da equipe pedagógica em sala de aula, participação nas discussões do planejamento escolar, acompanhamento dos aspectos acadêmicos do currículo, busca da inovação e valorização dos espaços de encontro para reflexão, estudo e trabalho em cooperação pelos professores, confirmam a expectativa quanto à possibilidade de se constituir numa influência positiva sobre os resultados dos alunos (POLON, 2009, p. 220, grifo no original).

A última assertiva propunha a resposta sobre o seguinte: É notória a preocupação do gestor da escola com os alunos reprovados na Progressão Parcial. Dos respondentes dessa assertiva, oito professores da Escola A e sete da Escola B responderam que concordam totalmente, indicando que, mesmo diante de resultados pouco satisfatórios, há um movimento em direção ao cumprimento da missão da escola que deve ser o de ensinar ao maior número possível de alunos. A tabela 11 apresenta as assertivas relacionadas ao conhecimento da PP pelos professores e sua orientação aos alunos em PP nas escolas.

Tabela 11 - Assertivas relacionadas ao conhecimento da PP pelos professores e sua orientação aos alunos em PP nas escolas

ASSERTIVAS	Graus de concordância							
	Discordo totalmente		Mais discordo que concordo		Mais concordo que discordo		Concordo totalmente	
	E. A	E. B	E. A	E. B	E. A	E. B	E. A	E. B
1- O Plano Especial de Estudos, previsto pela Portaria nº 419, é de conhecimento de todos os professores desta unidade.	4	3	2	5	2	0	4	4
2- Utilizo o Plano Especial de Estudos para orientar o aluno em Progressão Parcial quanto aos instrumentos a serem aplicados durante o processo.	4	6	2	2	2	2	4	2
3- Realizo encontro com meu aluno em Progressão Parcial frequentemente.	3	3	5	2	2	7	2	0

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

A primeira assertiva desse bloco diz respeito ao conhecimento sobre o Plano Especial de Estudos por parte de todos os professores da unidade. É possível supor que, na Escola A, nem todos os professores conheçam o PEE e, portanto, não o utilizam para orientar o aluno durante o processo. Na Escola B, também há divergência, mas em nível maior de discordância. Tal situação aponta a inconstância das informações que circulam nessas escolas, uma vez que o Plano Especial de Estudos deve orientar as atividades a serem realizadas pelos alunos em PP.

Diante da afirmativa: “Utilizo o Plano Especial de Estudos para orientar o aluno em Progressão Parcial quanto aos instrumentos a serem aplicados durante o processo”, os professores da Escola A, mais uma vez, demonstraram que não há alinhamento de ação no que diz respeito ao PEE. Ao responderem essa assertiva, dos doze professores respondentes, quatro discordam totalmente, dois mais discordam que concordam, dois mais concordam que discordam e quatro concordam totalmente. Na Escola B, seis professores discordam totalmente, dois mais discordam que concordam, dois mais concordam que discordam e dois concordam totalmente, levando-nos a supor que haja falta de clareza sobre os objetivos e a utilização de tal documento, ou seja, nem todos os professores utilizam o PEE como ferramenta de orientação para as atividades que devem ser desenvolvidas pelo aluno.

A partir da resposta dada à assertiva: Realizo encontro com meu aluno em Progressão Parcial, pode-se perceber que o maior número de professores da Escola A discorda dessa assertiva. Na realidade vivenciada pelas escolas, atestada pela pesquisadora em visitas e reuniões com a comunidade escolar no exercício da função de AAGE, verifica-se que o acompanhamento ao aluno é impossibilitado, haja vista ter o professor que acompanhar os alunos da série em curso e também os da PP, sem que haja horário destinado para isso, dificultando ainda mais o processo. Tais questões apontam a necessidade de realização de ações que possibilitem esse diálogo, fator essencial no alcance de resultados.

É importante lembrar que tal acompanhamento é previsto pela Portaria nº 419/2013, parágrafo único do artigo 21, dispondo que é de competência do professor “definido pela equipe técnico-pedagógica e sob sua orientação assumir discentes [...]”. Em contrapartida, existem expectativas tanto do professor quanto do aluno no que diz respeito a tal acompanhamento. O aluno espera que o professor o auxilie nessa jornada e o professor espera que o aluno se dedique ao máximo. O

professor não atende aos anseios dos alunos, alegando que não há tempo disponível, impasse no qual se perde a capacidade do diálogo, da interação.

A Tabela 12 apresenta as respostas dos professores às assertivas relacionadas ao desempenho e ao acompanhamento dos alunos pelos diversos atores.

Tabela 12 - Assertivas relacionadas ao desempenho e ao acompanhamento dos alunos pelos diversos atores

ASSERTIVAS	Graus de concordância							
	Discordo totalmente		Mais discordo que concordo		Mais concordo que discordo		Concordo totalmente	
	E. A	E. B	E. A	E. B	E. A	E. B	E. A	E. B
1- Os alunos realizam as atividades avaliativas na Progressão Parcial com responsabilidade.	7	2	3	8	1	2	1	0
2- Os alunos que não conseguem finalizar a Progressão Parcial abandonam a escola.	0	2	4	5	3	5	5	0
3- Os alunos da Progressão Parcial são categorizados como alunos desinteressados.	2	0	0	1	7	7	3	4
4- A reprovação dos alunos em Progressão Parcial ocorre em função da falta de empenho dos alunos.	0	0	0	3	3	6	9	3
5- A reprovação dos alunos em Progressão Parcial ocorre em função da falta de acompanhamento da família.	0	0	1	3	1	6	10	3

Fonte: elaboração própria.

A primeira assertiva desse bloco procurou mensurar se os alunos realizam as atividades avaliativas na PP com responsabilidade. A resposta dos professores da Escola A alcançou alto nível de discordância. Na escola B também se pode notar a discordância, porém em grau menor, dado oito professores optarem por “Mais discordo que concordo”. Diante de tal realidade vale, portanto, refletir sobre a pergunta: se não há acompanhamento do aluno quanto às atividades a serem realizadas, se o professor não consegue acompanhar esse aluno na orientação adequada durante o processo de PP, como ele vencerá as dificuldades a fim de apresentar trabalhos, pesquisas e exercícios de forma responsável?

Quanto à assertiva: “Os alunos que não conseguem finalizar a Progressão Parcial abandonam a escola”, na Escola A, quatro respondentes disseram que mais discordam que concordam, três mais concordam que discordam e cinco concordam totalmente. Vale ressaltar que a maioria dos alunos em PP nessa escola encontra-se em distorção idade-série, dado observado nas atas de dependência e pelas respostas dos alunos ao questionário. Esse fato contribui para que haja abandono por parte dos alunos quando não conseguem promoção de série. Já na Escola B, o maior número de professores disse que discorda de tal assertiva.

Ao manifestarem opinião sobre a assertiva: Os alunos da Progressão Parcial são categorizados como alunos desinteressados, dos doze respondentes, na Escola A, dez assinalaram os graus de concordância. Na Escola B, onze professores também concordam que os alunos são categorizados como alunos desinteressados, demonstrando alto nível de concordância com a assertiva, tanto na escola A quanto na escola B. A concordância com essa assertiva por parte dos professores contraria a opinião de Bertagna (2003, p. 203), quando alerta sobre o perigo da “avaliação informal”, a que usa a imagem do aluno como instrumento de avaliação. São os rotulados de “bons e maus” alunos, os que não “querem nada”, “os desinteressados”, os “fracos e os fortes”.

Durante a aplicação do questionário aos alunos da Escola A, fomos testemunhas de algumas falas que demonstravam o desalento dos alunos com relação a algumas disciplinas. Na Escola A, uma aluna, ao ler o questionário, fez o seguinte comentário: “[...] gostei de responder este questionário, melhor do que muitas provas que a gente faz” (Aluna da Escola A). Diante dessa realidade, muitos não encontram espaço para desenvolvimento do saber e acabam sendo excluídos ou rotulados como mau aluno, desinteressado e, quando há o fracasso, a tendência é responsabilizá-lo sem, no entanto, avaliar os erros praticados durante o processo. É importante lembrar que é o gestor escolar o principal responsável por possibilitar, na escola, um ambiente em que os alunos encontrem apoio e sejam estimulados a concluir as etapas escolares.

Sobre a assertiva: A reprovação dos alunos em Progressão Parcial ocorre em função da falta de empenho dos alunos, observou-se o seguinte: a Escola A apresentou maior nível de concordância com essa assertiva, opção de doze professores, demonstrando a tendência pela responsabilização do aluno pelo seu próprio fracasso. Na Escola B, o nível de concordância é menor, mas representa a

maioria, pois nove professores optaram pelos graus de concordância. Sobre aprovação e reprovação, Luckesi (2002) alerta que tanto o “sucesso/insucesso” como “acerto/erro” podem ser utilizados como fonte de virtude em geral e como fonte de virtude na aprendizagem escolar. O autor ainda dispõe que

O não sucesso é, em primeiro lugar, um indicador de que ainda não se chegou à solução necessária, e, em segundo lugar, a indicação de um modo de “como não se resolver” essa determinada necessidade. O fato de não se chegar à solução bem-sucedida indica, no caso, o trampolim para um novo salto (LUCKESI 2002, p. 56).

A última assertiva procurou saber a opinião dos professores quanto à participação da família no processo de PP. A afirmativa a ser analisada pelos professores propunha: “A reprovação dos alunos em Progressão Parcial ocorre em função da falta de acompanhamento da família.”

A Escola A apresentou alto nível de concordância com essa assertiva, pois onze professores optaram pelos graus de concordância. A Escola B também aponta concordância, porém, em nível menor, pois nove professores concordam com tal assertiva. É importante destacar que a solicitação dos professores pela intervenção da família na orientação das atividades da escola e no acompanhamento dos resultados é assunto prioritário nas reuniões de Conselho de Classe, nas reuniões de análise de resultados realizadas pelos AAGEs no acompanhamento da metodologia GIDE.

Em suma, as assertivas aqui analisadas demonstraram que, quanto à implementação da política de PP, existe por parte dos professores significativa resistência, tanto na Escola A quanto na Escola B. Segundo os professores dessas escolas, os resultados que a PP apresenta não são satisfatórios e os objetivos da PP se perdem ao longo do processo. Os professores reconhecem os entraves quanto à aplicação do PEE e ao acompanhamento dos alunos e apontam para a necessidade de diálogo entre a equipe de gestão e demais atores envolvidos nesse processo.

2.3.3 O olhar dos discentes

Na seção anterior, analisaram-se as respostas dos professores da Escola A e B, sobre a implementação da Progressão Parcial, a fim de entender como essa

política se desenvolve dentro das escolas pesquisadas.

Com esse mesmo objetivo, nesta seção, serão analisadas as respostas de 18 alunos da Escola A e 18 alunos da Escola B. O questionário aplicado aos alunos foi constituído de 26 perguntas, sendo as 5 primeiras sobre idade, sexo, série em curso, tempo que estuda na escola e possíveis atividades realizadas por eles em seu tempo fora da escola, e 21 perguntas sobre a dinâmica da Progressão Parcial na escola em que o aluno estuda. Importa lembrar que aqui foram analisadas as questões que mais contribuíram para compreensão do tema em questão

Os alunos da Escola A têm entre 12 e 19 anos, sendo 10 alunos do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Destes, 4 cursam o 7º ano, 4 alunos o 8º ano, 4 alunos o 1º ano, 3 alunos o 3º ano e 3 alunos o 9º ano. A pesquisa foi realizada no período de 14 a 21 de agosto de 2015, na própria escola, nos turnos da manhã e da tarde. Os alunos da Escola B têm entre 13 e 18 anos, sendo 11 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Responderam o questionário 3 alunos do 7º ano, 3 alunos do 8º ano, 3 do 9º ano, 3 alunos do 1º ano, 2 do 2º e 4 alunos do 3º ano. O Quadro 4 sintetiza os dados coletados:

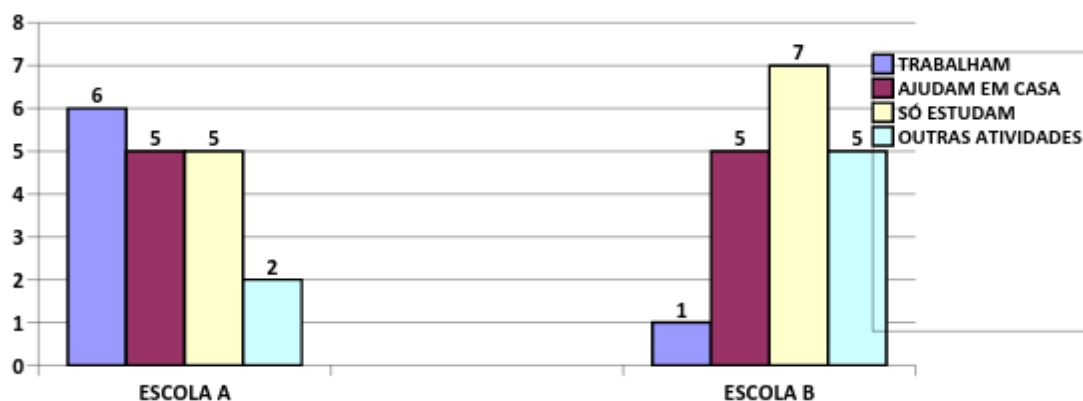
Quadro 4 - Perfil dos alunos respondentes da Escola A e Escola B

	ESCOLARIDADE	NÚMERO DE ALUNOS RESPONDENTES	IDADE
ESCOLA A	7º ano	4	12-15 anos
	8º ano	4	14-16 anos
	9º ano	3	14-17 anos
	1º ano	2	16-18 anos
	2º ano	2	16-17 anos
	3º ano	3	17-19 anos
ESCOLA B	7º ano	3	13-15 anos
	8º ano	3	13 anos
	9º ano	3	15 anos
	1º ano	3	16-17 anos
	2º ano	2	17 anos
	3º ano	4	17-18 anos

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

As primeiras perguntas tinham como objetivo caracterizar esses alunos, indagando quanto tempo estudam na escola e quais outras atividades eles realizam fora dela. O Gráfico 1 apresenta as respostas dos alunos da Escola A e B.

Gráfico 1 - Além de estudar, você realiza quais outras atividades?



Fonte: dados da pesquisa.

Destacamos que os alunos que trabalham, além de estudar, na Escola A, têm, respectivamente, 14, 16, 17, 18 e 19 anos, apresentando distorção idade-série. Com a chegada da adolescência e juventude, os alunos se deparam com a necessidade de ajudar no sustento da família. É comum ver, no entorno da Escola A, alunos ajudando familiares em “vendinhas”, nas obras e em outras atividades.

Na Escola B, apenas um aluno declarou que trabalha além de estudar. O número dos alunos que ajudam em casa é igual ao da Escola A, porém aqueles que só estudam e exercem outras atividades, é maior que o da Escola A, demonstrando que, apesar de as duas escolas apresentarem nível socioeconômico semelhante, nível 5.2, existem especificidades e necessidades distintas.

A respeito dessa situação, Burgos (2014) pondera que a escola pública brasileira pouco tem se preocupado em conhecer “os bastidores da vida do sujeito que está por trás do uniforme escolar”. No caso das escolas pesquisadas, existe preocupação da equipe gestora em conhecer a realidade de seus alunos. O autor aponta essa necessidade:

Como demonstram Jane Margareth Castro e Marilza Regattieri (2009) são muitas as evidências de que “quando a escola melhora seu conhecimento e compreensão sobre os alunos, sua capacidade de comunicação e adequação das estratégias didáticas aumenta. Daí que para as autoras “a inclusão dos saberes mais aprofundados sobre o aluno e seu contexto social no planejamento do trabalho pedagógico é especialmente importante”, e esses saberes devem, segundo as autoras, ser amplamente incorporados ao trabalho cotidiano da equipe escolar. (BURGOS, 2014, p. 268)

Sabemos que a falta de informação sobre os discentes não é o fator determinante do seu mal resultado em PP, porém, a equipe técnico-pedagógica deve levar em conta tais dados, a fim de que a organização do processo avaliativo da PP possa contemplá-los de forma significativa, possibilitando que o aluno acompanhe todo o processo. Lück (2009) destaca que o ser humano se tornou o elemento-chave no desenvolvimento das organizações educacionais, portanto, o trabalho da escola deve ser voltado para o esforço de garantir a permanência do aluno, no que a autora chama de “comunidade de aprendizagem”.

Na sequência, foi perguntado ao aluno de quais disciplinas eles mais gostavam. Ao responderem essa pergunta, a maioria apontou duas ou mais disciplinas. Observamos que a disciplina de Educação Física é a de maior preferência das duas escolas, obtendo maior número das escolhas, 12 e 10, nas Escolas A e B, respectivamente.

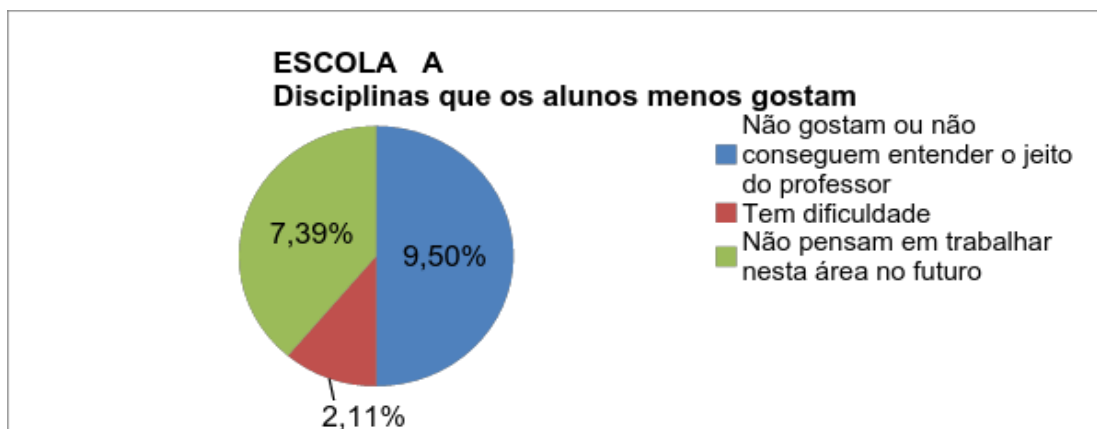
Verificamos, observando as respostas, que nove alunos da Escola A e seis da Escola B gostam da disciplina porque têm facilidade de compreender o conteúdo ministrado. Pode-se entender, observando os dados da Escola A, que aprender coisas interessantes pode estar ligado ao fato de o aluno encontrar significado no aprendizado que recebe e, assim, a disciplina não oferece dificuldade para ele.

Na pergunta seguinte, foi solicitado que os alunos apontassem quais as disciplinas de que eles menos gostavam. Como na questão nº 6, cada aluno apontou mais de uma disciplina, nesse caso, a Matemática, 10 e 9, nas Escolas A e B, respectivamente, e 10 e 9, na disciplina Resolução de Problema.

Os dados confirmam o que os gestores e professores têm observado quanto às disciplinas em que os alunos apresentam maior dificuldade. Verificamos que Matemática e Resolução de Problema, apontadas como as duas matérias de que eles menos gostam, também têm despontado nas estatísticas sobre fluxo escolar e PP, das duas escolas. Segundo dados das atas de dependência, Matemática, Resolução de Problema, Geografia e História são as matérias com maior número de alunos em Progressão Parcial. Na Escola B, as disciplinas com maior número de alunos em PP são Matemática, Resolução de Problema e Língua Portuguesa. Dessa forma, verifica-se a necessidade de uma prática pedagógica que torne o estudo de tais matérias mais significativo para o aluno.

As perguntas anteriores foram complementadas ao se procurar saber dos alunos quais as razões para não gostarem dessas disciplinas. O Gráfico 2 apresenta a respostas dos alunos da escola A:

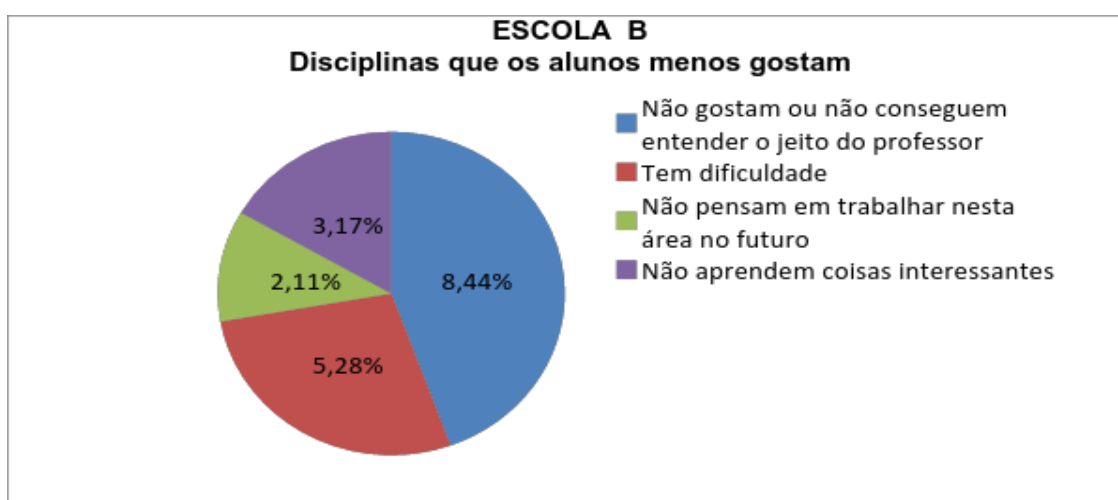
Gráfico 2 - Quais as razões para não gostar dessas disciplinas?



Fonte: dados da pesquisa.

Na Escola B, além das três opções apresentadas pela Escola A, os alunos também optaram pela alternativa: “Não aprende coisas interessantes nessa aula!”, conforme expõe o Gráfico 3:

Gráfico 3 - Disciplinas de que os alunos menos gostam



Fonte: dados da pesquisa.

Observamos que, tanto na Escola A quanto na Escola B, dentre as razões apontadas pelos alunos, a opção: “Não gosta ou não consegue entender o jeito do

professor ensinar “é apontada por oito alunos. No entanto, na Escola A, a segunda maior causa é a falta de interesse em trabalhar na área no futuro e, por último, a dificuldade de entender a matéria.

Na Escola B, a segunda maior razão de não gostarem das matérias indicadas é a dificuldade de entendê-las, apontada por cinco alunos, a terceira é não aprender coisas interessantes com as aulas e, por último, porque não pensam em trabalhar na área no futuro. É importante a necessidade do diálogo sobre questões curriculares que favoreçam a construção do saber. Vale refletir sobre o sistema curricular que se apresenta cuja tendência é uniformizar e universalizar o conhecimento e os alunos que não conseguem alcançar tais objetivos são segregados. Tal rigidez curricular faz com que a prática na sala de aula valorize excessivamente conteúdos algumas vezes pouco significativos.

Polon (2011), ao analisar as diferentes concepções de currículo à luz de autores como Garcia e Moreira (2003), Forquin (1993) e Appe (2012), destaca que, contemporaneamente, pode-se definir currículo como conjunto de valores e práticas com objetivo à formação do estudante. Forquin (1993 apud Polon, 2013) salienta que o currículo escolar tem várias faces ou dimensões: a “face visível” do currículo, aquela que é prescrita e que oficialmente deve ser desenvolvida na escola, e a “face real” do currículo, a que é interpretada e praticada pelos atores. Assim, nem tudo que é prescrito é praticado na escola da forma como se idealizou. Assim acontece com a PP. A realidade local muitas vezes impõe uma prática não prevista na idealização da política, apontando para o que Forquin (1993 apud Polon, 2011) apresenta como “currículo aprendido”, que seria, na realidade, o que os alunos conseguem de fato assimilar.

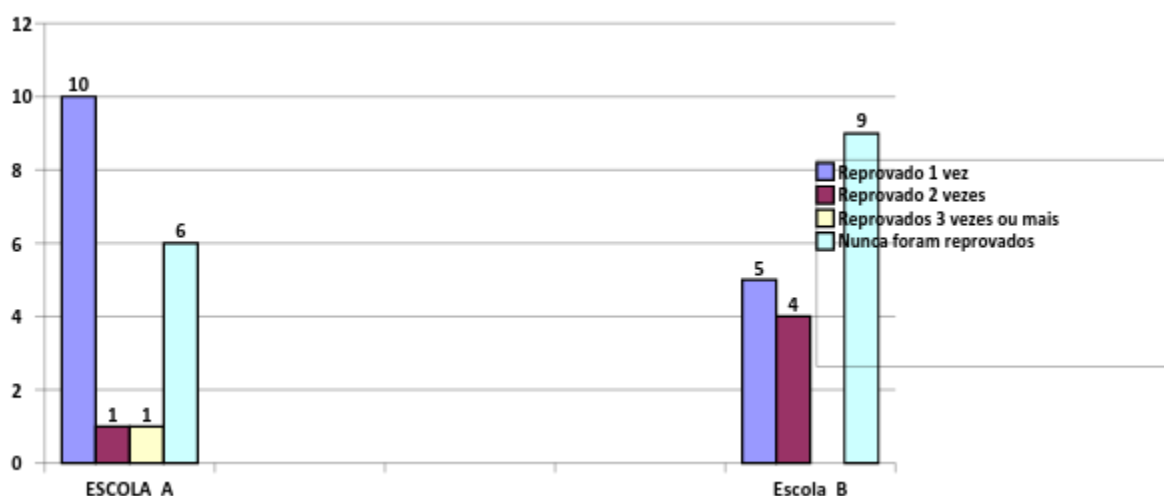
Ainda sobre definição de currículo, Moreira e Candau (2007), chamando a atenção para a prática do “currículo oculto”, assim expressam:

Cabe destacar que a palavra currículo tem sido também utilizada para indicar efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar. Trata-se do chamado *currículo oculto*, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18, grifos no original)

Coloca-se, então, para os atores da escola, segundo Polon (2013), a tarefa de aproximar o currículo proposto do que é efetivamente ensinado na escola, tomando-se o cuidado de zelar pela qualidade do ensino. Acreditamos, pela experiência profissional e pelo depoimento de alunos e professores, que a aprendizagem se dá na valorização do conhecimento individual, no respeito aos múltiplos saberes e vivências, no esforço em ressignificar o conhecimento abstrato. A maior queixa dos professores e gestores escolares nos conselhos de classes e reuniões pedagógicas é a falta de base sólida de conhecimentos prévios necessários à compreensão das disciplinas. Se o aluno não entende o que lhe é ensinado, mostra resistência e passa a não gostar de tal matéria. O maior desafio do professor hoje é colocar em prática as propostas de: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser e oportunizar ao aluno o aprendizado de conteúdos pertinentes à vida e seu estar no mundo.

Dos dezoito alunos que foram perguntados se já haviam passado pela experiência de serem reprovados, dez dos alunos responderam que foram reprovados apenas uma vez, seis nunca foram reprovados, um foi reprovado duas vezes e um disse já ter sido reprovado três vezes ou mais, como aponta o Gráfico 4. As respostas da Escola B apresentaram nove alunos que nunca passaram pela experiência de serem reprovados, cinco foram reprovados somente uma vez e quatro foram reprovados duas vezes, conforme demonstra o Gráfico 4 a seguir:

Gráfico 4 - Experiência de Reprovação



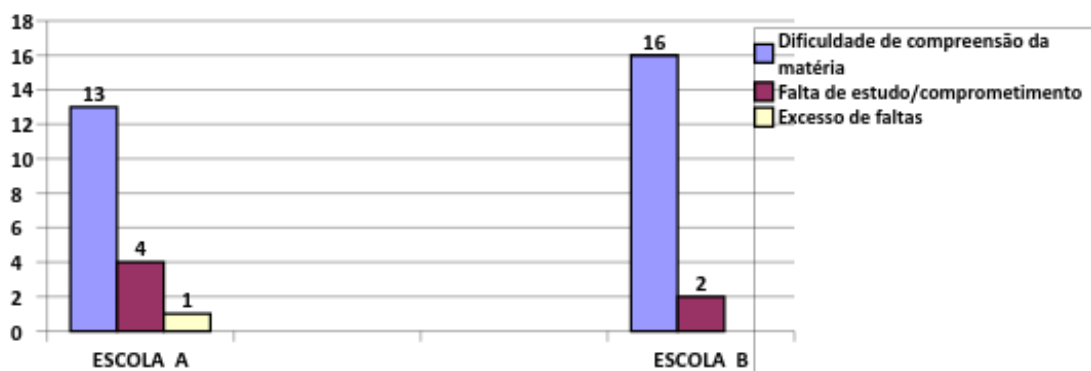
Fonte: dados da pesquisa.

O grande desafio da escola frente às práticas que envolvem a Progressão Parcial é o de resgatar a aprendizagem e não apenas adiar a reprovação. Essa realidade manifesta a necessidade de ações que possibilitem uma prática pedagógica voltada para o contexto da PP, observando-se a necessidade de o aluno rever os conteúdos que não foram alcançados e não somente limitar-se à aplicação de instrumentos de avaliação descontextualizados e que não contribuem para a real aprendizagem, transformando-se em instrumentos de punição e exclusão do aluno. Os reprovados ou excluídos, de acordo com Perrenoud (1999, p.13), têm um destino social: “aqueles que são reprovados são relegados às habilitações pré-profissionais ou entram no mercado de trabalho aos 15-16 anos”.

Os dados da pesquisa vêm demonstrando a complexidade que se estabelece em torno da implementação da política de Progressão Parcial nas duas escolas. Não há como negar que a PP é uma alternativa para o aluno que não conseguiu aprovação, mas é necessário destacar, contudo, que tal alternativa pode mascarar a realidade da reprovação, se, na sua implementação, não se considerar o diálogo entre os atores, a fim de encontrar a melhor maneira de praticá-la no interior da escola.

Sabe-se que muitos fatores contribuem para que o aluno fique em PP. Indagados sobre esses fatores, o Gráfico 5 traz as respostas dos alunos das escolas pesquisadas:

Gráfico 5 - Quais fatores contribuíram para que você fosse encaminhado para a Progressão Parcial?



Fonte: dados da pesquisa.

Depreendemos, do gráfico acima, que, tanto na Escola A quanto na Escola B, a dificuldade de compreensão da matéria leva os alunos a serem reprovados em alguma disciplina, levando-os à PP. É interessante notar, no entanto, que os alunos não se eximam de apontar sua parcela de responsabilidade nesse resultado, uma vez que apontam a falta de estudo/comprometimento como o segundo fator do seu mau desempenho.

Sabendo-se da importância do acompanhamento por parte do professor na PP, questionou-se: Você é acompanhado por algum professor da matéria em que ficou em Progressão Parcial até você conseguir a aprovação?

Sobre essa questão, onze alunos da Escola A disseram não serem efetivamente acompanhados. Apenas entregam as tarefas ou fazem as provas solicitadas. Três responderam que são acompanhados “mais ou menos” por alguns professores. Dois dizem ser acompanhados pela maioria dos professores e dois responderam que sempre são acompanhados.

Quanto à Escola B, dez alunos responderam não serem efetivamente acompanhados pelo professor. Quatro disseram que sim, pela maioria dos professores, dois responderam ser acompanhados pelos professores e dois disseram ser acompanhados “mais ou menos” por alguns professores.

As respostas dos alunos das duas escolas contrariam o que fora declarado pelos gestores e professores sobre o acompanhamento dos alunos durante o período em que ele está realizando a PP. Tanto na Escola A como na Escola B evidencia-se a opção: “Não sou efetivamente acompanhado. Apenas entrego as tarefas ou faço as provas solicitadas”.

Importa esclarecer que, a despeito de a Portaria nº 419/2013 dispor sobre o acompanhamento do aluno por parte do professor, esse acompanhamento, segundo os dados da pesquisa e por observação ao longo dos anos como AAGE, restringe-se à aplicação de instrumentos avaliativos. Em algumas situações, conforme resposta dos alunos a esta pesquisa, o professor só conhece o aluno que está em Progressão Parcial no 2º semestre ou ao final do ano letivo, quando, então, tem a necessidade de “fechar” as notas dos alunos.

Com o objetivo de saber sobre a frequência com que as avaliações das matérias em Progressão Parcial acontecem, foi apresentada a seguinte pergunta aos alunos: Com que frequência você realiza as avaliações das matérias em PP?

Na Escola A, nove dos alunos respondentes disseram que as avaliações acontecem ao final do ano letivo; sete responderam que as avaliações acontecem bimestralmente e dois afirmaram que as avaliações são semestrais. As respostas da Escola B dividiram-se em quinze alunos respondendo que as avaliações acontecem bimestralmente, dois responderam que as avaliações acontecem ao final do ano letivo e um respondeu que as avaliações acontecem semestralmente.

Diante das respostas dos alunos das escolas pesquisadas, pode-se perceber que há descumprimento da Portaria nº 419/2013, artigo 17, parágrafo 1º, que estabelece a periodicidade em que o processo de avaliação na PP deve acontecer. Assim dispõe a Portaria:

§ 1º - Cada bimestre consiste num todo avaliativo, uma vez que as notas obtidas em cada um deles devem ser consideradas de modo isolado e, caso o discente não tenha obtido o rendimento necessário à sua aprovação, deverá ser iniciado um novo ciclo pedagógico bimestral. (RIO DE JANEIRO, 2013c, p. 30).

As avaliações na PP devem acontecer, segundo a Portaria, todos os bimestres. Na prática, entretanto, percebemos que existe uma tendência à rejeição da política pelos professores. Diante das respostas, pode-se inferir que nem todos os professores da Escola A avaliam os alunos como propõe a Portaria, por entenderem que a PP é uma estratégia que não contribui para melhoria do fluxo escolar e, sim, para “facilitar” a aprovação, o que, segundo alguns professores, acaba por comprometer a qualidade da educação oferecida pela escola.

Tal ideia baseia-se nas respostas dos professores sobre a assertiva: O Regime de Progressão Parcial tem contribuído para melhoria dos resultados pedagógicos desta escola? Nessa assertiva a maioria dos professores da Escola A e B optaram pelo grau: Discordo totalmente / Mais discordo que concordo. Diante dos dados apresentados até o momento, cabem-nos as reflexões: A escola tem discutido a eficácia da PP com seus atores? A percepção dos sujeitos sobre a PP tem sido levada ao conhecimento dos órgãos centrais como proposta de mudanças na política?

Os alunos foram também indagados sobre a eficácia da PP na recuperação do que não aprenderam nos anos anteriores. Assim, a questão nº 19 foi apresentada da seguinte forma: A Progressão Parcial ajuda você a recuperar o que não aprendeu nos anos anteriores? O Gráfico 6 apresenta as respostas dos alunos

Gráfico 6 - A Progressão Parcial ajuda você a recuperar o que não aprendeu nos anos anteriores?



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados na Escola A indicam que, na prática, a PP pouco ajuda o aluno na recuperação dos estudos. O aluno, ao responder “às vezes”, aponta que não está seguro quanto ao resgate do conteúdo que não foi aprendido. Na Escola B, a situação ainda é mais difícil, pois a maioria dos alunos declara que o conteúdo não aprendido “nunca” é recuperado. Tal situação nos remete, mais uma vez, a refletir sobre a dimensão da PP e seus objetivos, já que foi criada para que o aluno tivesse direito a nova chance de aprender.

Quanto aos tipos de avaliações aplicadas na PP, onze dos alunos da Escola A responderam que são aplicadas provas e exercícios e sete dos alunos responderam que são aplicadas somente provas. Dos alunos da Escola B, doze responderam que são aplicadas provas, quatro disseram que são aplicados exercícios e dois afirmaram que são aplicados outros instrumentos, como estudos dirigidos. As atividades autorreguladas possivelmente tenham sido apontadas como a opção “outros” na Escola B. Essa limitação quanto aos instrumentos avaliativos reforça a ideia de Bertagna (2010, p. 213), quando afirma que “um dos equívocos da progressão continuada é atribuir-lhe o objetivo de regularização do fluxo escolar”. O professor, segundo a autora, precisa ter compromisso com a aprendizagem dos alunos e não somente em cumprir o estabelecido. Os instrumentos de avaliação devem servir de parâmetro para o trabalho do professor em relação ao aluno e não para atribuir-lhe uma nota. Tal declaração vai ao encontro com o que diz Luckesi (2002), ao afirmar que os resultados da avaliação deverão ser utilizados para diagnosticar a situação do aluno. Bertagna (2010) acredita que as políticas, assim como a progressão continuada e parcial, podem contribuir com a diminuição do

fracasso escolar. Contudo, se não forem bem entendidas pelos atores, a seletividade e a exclusão podem se instaurar. Em suas palavras:

[...] fracasso escolar é uma expressão do fracasso social dos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas... Política de exclusão que não é exclusiva dos longos momentos autoritários, mas está incrustada nas instituições, inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização de direitos como a saúde, a educação (BERTAGNA, 2003, p. 213).

Diante da pergunta: A Progressão Parcial teria melhores resultados se houvesse aulas no contraturno, dos alunos da Escola A, onze disseram que “sim” e sete alunos foram contrários a essa possibilidade. Na Escola B, nove alunos responderam que “sim” e nove alunos disseram que “não”, demonstrando que, na Escola B, essa alternativa poderia não alcançar o objetivo esperado, ratificando as respostas dos professores da Escola B. Na Escola B destaca-se, entre as respostas dos alunos que disseram “não”, a justificativa de que eles teriam “dificuldades para frequentar as aulas”. Essa dificuldade pode ser real, haja vista os alunos terem declarado nas respostas ao questionário que fazem cursos ou ajudam em casa no contraturno.

As questões 22 a 25 têm o objetivo de entender se a reprovação na PP ocorre por desinteresse dos alunos, por falta de acompanhamento da direção da escola, em função da falta de acompanhamento do professor ou em função da falta de acompanhamento da família.

Não existe, pela resposta dos alunos das duas escolas, um só responsável pelo resultado da PP nas escolas pesquisadas. Os alunos observaram falhas na participação dos diversos atores, no que diz respeito à responsabilização, o que provoca desorganização nas etapas a serem cumpridas durante o processo. De acordo com Lück (2009), é papel do líder da comunidade a ação de dinamizar e sistematizar esse processo para que bons resultados aconteçam. Lück (2009, p. 22) apresenta como uma das competências do gestor “[...] zelar pela realização dos objetivos educacionais, pelo bom desempenho de todos os participantes da comunidade escolar e atingimento dos padrões de qualidade definidos pelo sistema de ensino e nacionais, estaduais e municipais”.

Com o intuito de oportunizar maior participação do aluno nesta pesquisa, finalizamos o questionário com uma questão subjetiva: Caso você fosse o diretor da escola, o que poderia ser feito para melhorar a Progressão Parcial? Destacamos algumas falas dos alunos das escolas pesquisadas:

- “Colocaria aulas no contraturno e professores capazes de dar mais atenção aos alunos.” (Aluno do 2º ano Escola A);
- “Aulas através de palestras.” (Aluno do 3ª ano Escola A);
- “Faria com que os professores dessem mais atenção aos alunos com dificuldades, pois ninguém aprende da mesma forma que o outro, pois somos todos diferentes, logo o jeito de ensinar deve ser diferente.” (Aluno do 3º ano Escola A);
- “Acho que aulas de reforço ajudariam, porque muitas vezes os alunos não prestam atenção nas aulas, o meu caso foi assim, mas nunca mais eu quero ficar em dependência” (Aluno da 7º ano Escola A);
- “Deveria ter aulas extras nas férias” (Aluno do 1º ano Escola A);
- “Acompanhamento dos professores e um tempo maior para entregar as tarefas”. (Aluno 1º ano Escola A);
- “A minha primeira medida seria perguntar ao aluno o motivo da dependência e a partir da resposta pensaria em um professor apropriado para acompanhar esse aluno” (Aluno do 3º ano Escola B)
- “Colocaria aula aos sábados para quem está em dependência” (aluno do 8º ano Escola B);
- “Aulas de reforço e professores mais experientes” (Aluno 9º ano Escola B);
- “Não dar apenas provas, mas também palestras e trabalhos” (Aluno do 3º ano Escola B).

As respostas dos alunos deixa clara a perspectiva de mudanças na prática pedagógica na PP nas duas escolas. Registram-se os anseios dos alunos por uma PP que valorize os aspectos qualitativos da política, em detrimento dos aspectos quantitativos, visando apenas à aprovação ou à reprovação e não à possibilidade de recuperação da aprendizagem. Na dimensão educacional, as práticas inovadoras oportunizam diferentes formas de se aprender, considerando-se as necessidades e ritmos distintos. As sugestões dos alunos sobre novas estratégias de recuperação na PP vão ao encontro das ideias de Hoffmann (20--) que assim se manifesta:

Recuperação não é repetição. Ninguém se recupera repetindo o processo. A vida não se passa a limpo. A gente anda para frente. Então, a recuperação tem que corresponder a um projeto de futuro- novas estratégias pedagógicas, explicações diferenciadas, ações interativas. Recuperar não é repetir, não é olhar para trás, não é fazer de novo. É fazer melhor é caminhar para frente, é fazer diferente. (ENTREVISTA COM JUSSARA HOFFMANN, 20-- , p. 7)

Em suma, após as análises dos dados das escolas, percebemos a complexidade do problema que envolve a política de PP, haja vista a percepção dos sujeitos envolvidos. A pesquisa demonstra que, na prática, a Progressão Parcial tem se resumido à aplicação de uma avaliação ao final do bimestre, enquanto que a proposta de resgate da aprendizagem na PP exige ir além da verificação e da avaliação classificatória. Dessa forma, o enfrentamento de tais dificuldades requer ação coletiva e integrada, em que gestores, professores, alunos e responsáveis possam encontrar a melhor forma de implementação dessa política nessas escolas.

Diante do contexto descrito, o capítulo 3 objetiva a apresentação do Plano de Ação Educacional com vistas a proporcionar caminhos de melhoria da gestão da Progressão Parcial nas escolas pesquisadas.

3 PROGRESSÃO PARCIAL REVISITADA – PROPOSTAS PARA O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

O primeiro capítulo desta pesquisa teve por objetivo apresentar a política de Progressão Parcial no contexto da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC), no âmbito da Regional Metropolitana II, São Gonçalo – RJ. A investigação apoiou-se nos marcos legais e na observação da implementação da política em duas escolas aqui denominadas Escola A e Escola B.

Nessa primeira fase dos estudos, buscamos a contextualização do tema a partir do cenário educacional brasileiro e dos caminhos da reprovação no Brasil, a fim de propiciar melhor entendimento sobre a importância da adequada implementação dessa política na realidade das escolas já mencionadas.

No desdobramento da pesquisa, procuramos analisar os dados levantados à luz do referencial teórico, possibilitando a clareza dos fatos que envolvem tal tema no interior das escolas. Dessa forma, nas análises dos dados, foi possível perceber as dificuldades instaladas nas duas escolas, a partir da implementação da Progressão Parcial, com respeito à gestão do processo que a envolve, evidenciando-se fragilidades no acompanhamento e na orientação dos alunos em PP. A pesquisa apontou a necessidade de ações que venham melhorar a estrutura organizacional, a logística, o tempo e os recursos necessários ao desenvolvimento eficaz da política. Também evidenciamos a necessidade de se estreitar a relação professor x aluno e o desejo de que a PP aconteça de forma a possibilitar o resgate da aprendizagem, por meio de encontros no contraturno, melhor utilização dos instrumentos de avaliação pelos professores e monitoramento sistemático oferecido pela equipe diretiva.

Assim, este capítulo apresenta proposta de intervenção educacional sobre a implementação da política de Progressão Parcial. As ações sugeridas poderão contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos que vivenciam essa situação, considerando-se o já estabelecido pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

Ação 1: Criação de um Comitê de Acompanhamento e proposição de aprimoramento da política de Progressão Parcial: "revisitando a progressão"

A análise dos dados desta pesquisa possibilitou a compreensão sobre a necessidade de melhor entendimento e apropriação por partes dos atores envolvidos sobre a política de PP. A pesquisa mostrou que, além da resistência à política por parte dos professores, há também entraves em relação à organização do processo que envolve a operacionalização e o monitoramento da PP. Dessa forma, acreditamos que a criação de um comitê possa contribuir para que haja entendimento claro sobre a necessidade de sua implementação.

O objetivo do Comitê de Acompanhamento é o de estreitar diálogos a respeito do aprimoramento da PP no interior da escola, com professores, alunos e responsáveis, assim como acompanhar estrategicamente seu desenvolvimento ao longo do período letivo.

O Comitê será formado por diretor geral, diretor adjunto, coordenador pedagógico, alunos representantes e três professores que tenham alunos em PP. Caberão ao Comitê as seguintes ações:

- Realizar encontro mensal com os demais professores, em horário destinado ao planejamento, a fim de estudarem os documentos legais sobre a política de PP, dialogando sobre seu desenvolvimento e novas propostas de aprimoramento da PP;
- Realizar encontro bimestral com as famílias e com os alunos em Progressão Parcial para esclarecimento da política e para apresentação dos resultados das avaliações;
- Trabalhar na prevenção da PP, acompanhando os resultados bimestrais dos alunos, levantando os possíveis casos de PP, a fim de promover ações de resgate da aprendizagem junto aos professores;
- Implementar palestras nos sábados letivos ou no contraturno (pelo menos 2 vezes no bimestre), ministradas por professor voluntário da área em que houver maior número de alunos em PP. Os sábados letivos constam no calendário da SEEDUC, ocasião em que a escola tem autonomia para realizar atividades extras, aulas diferenciadas e culminância de projetos.

É importante lembrar que o principal responsável por essa ação é o gestor da escola, haja vista ser o acompanhamento do fluxo escolar uma de suas competências, prevista no Manual de Atribuições de Funções Estratégicas da Educação Estadual, disponibilizado ao diretor pela SEEDUC, segundo o qual é responsabilidade do gestor:

Articular toda a equipe e comunidade escolar para o planejamento, divulgação, execução e avaliação das atividades pedagógicas e administrativas, no âmbito de sua competência e em consonância com o Projeto Pedagógico da Escola, definindo as linhas de atuação de acordo com os objetivos e metas estabelecidos viabilizando a melhoria da qualidade de ensino (RIO DE JANEIRO, 2014, p. 1).

Para além dessa atribuição, estão os entraves que toda política no modelo *top-down*, como a Progressão Parcial, pode enfrentar no interior das instituições, como bem alerta Condé (2012), quando afirma ser a implementação da política “o teste da realidade, o lugar da ação”, sendo necessário o monitoramento e o diálogo entre os atores:

Quando o enfoque vem “por cima”, é preciso que ocorram também duas condições de comunicação: a primeira é a coordenação vertical entre quem “ordena” e quem implementa “por baixo”; a outra é aquela horizontal, entre os próprios implementadores que operam o programa no dia a dia. O programa, via de regra, distribui competência no nível local, entre atores diferentes. O resultado prático deste ponto – seja em sua dimensão vertical, seja na horizontal – é que exista obediência à autoridade propositora, evitando uma autonomia tal que desrespeite as regras do próprio programa. Finalmente, devem existir órgãos de controle e monitoramento vindos de cima, sendo comum a liberação de recursos, por exemplo, apenas mediante etapas cumpridas (CONDÉ, 2012, p. 92, grifos no original).

Esperamos que tais ações viabilizem o entendimento da política de PP como necessária ao combate da reprovação em massa e ao fracasso escolar, amenizando os impactos da implementação de política tipo *top-down* no interior da escola. O Quadro 5 apresenta a síntese da proposta e suas etapas, baseado na metodologia conhecida como 5W2H¹⁴:

¹⁴ É um checklist de atividades específicas que devem ser desenvolvidas com o máximo de clareza e eficiência por todos os envolvidos em um projeto. As iniciais (em inglês) significam:

5 W: What (o que será feito?) – Why (por que será feito?) – Where (onde será feito?) – When (quando?) – Who (por quem será feito?) 2H: How (como será feito?) – How much (quanto vai custar?).

Quadro 5 - Ação 1 - Criação de um Comitê de Acompanhamento e Proposição de Aprimoramento da PP: “Revisitando a Progressão”

DETALHAMENTO						
O quê?	Como?	Onde?	Quem?	Por quê?	Quando?	Quanto?
Criação de um comitê de acompanhamento: <i>“Revisitando a progressão”</i>	Convidar professores, diretor geral, direção adjunta, coordenadores e alunos representantes para formarem o Comitê.	A ação será realizada na escola	Diretor geral	Viabilizar de forma mais eficaz o processo de Progressão Parcial na escola.	Primeira semana de fevereiro / 2016	Sem custo.
	Realizar encontro mensal com os demais professores, em horário destinado ao planejamento pedagógico.	A ação será realizada na escola	Diretor geral, diretor adjunto, coordenador pedagógico, dois professores e um aluno representante e de cada segmento.	Pela necessidade de se estudar os documentos legais sobre a Política de PP e dialogar sobre seu desenvolvimento junto aos alunos.	Início na primeira semana de março de 2016 e término em dezembro de 2016.	Valor de despesa com compra de material de expediente e lanche. R\$300 (trezentos reais) aproximadamente.
	Trabalhar na prevenção da PP, acompanhando os resultados bimestrais dos alunos, levantando os possíveis casos de PP.	A ação será realizada na escola	Diretor geral, diretor adjunto, coordenador pedagógico, dois professores e um aluno representante e de cada segmento.	A fim de promover ações de resgate do aprendizado junto aos professores, em tempo hábil.	A ação será realizada nos meses de abril, julho e setembro.	Ação sem custo por ser realizada pelos atores da escola.
	Implementar palestras nos sábados letivos/contraturno para os alunos em PP.	A ação será realizada na escola	Comitê de acompanhamento e professores.	É necessário promover encontro entre o professor e o aluno em progressão a fim de que as dúvidas sejam sanadas.	Ação a ser realizada nos sábados letivos/contraturno	Ação sem custo por ser realizada pelos atores da escola.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ação 2: Encontro para diálogo sobre as práticas dos professores na PP

A pesquisa revelou a insatisfação dos alunos ao responderem a pergunta: A Progressão Parcial ajuda você a recuperar o que não aprendeu nos anos anteriores?

A falta de diversificação dos instrumentos de avaliação utilizados na PP torna o processo pouco significativo, priorizando-se a classificação e não a investigação, contrariando o que Luckesi (2002) dispõe:

[...] propomos que a avaliação do aproveitamento escolar seja praticada como uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais e, como objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento do educando (LUCKESI, 2002, p.95).

Desse modo, o encontro busca compartilhar as ações bem sucedidas na PP entre os professores, realizando uma reunião por mês, em que cada disciplina, representada por um professor, é responsável por apresentar uma ação bem sucedida. As ações apresentadas poderão ser utilizadas nas palestras. O Quadro 6 apresenta a ação de forma detalhada.

Quadro 6 - Encontro para diálogo sobre as Práticas dos Professores na PP

DETALHAMENTO						
O quê?	Como?	Onde?	Quem?	Por quê?	Quando?	Quanto?
Encontro para diálogo sobre as Práticas dos Professores na PP	Reunir mensalmente um grupo de professores, por disciplina, que tenham alunos em PP, ou disciplinas a fins. Cada mês um professor fica encarregado de apresentar para os outros uma atividade a ser aplicada aos alunos em PP.	Na Unidade escolar, utilizando-se o espaço do auditório	Professores da escola com a mediação do coordenador pedagógico.	Busca compartilhar as ações bem sucedidas na PP entre os professores e posteriormente aos alunos.	Início na segunda semana de fevereiro, e o seu desenvolvimento na última semana de cada mês.	Gasto com material de expediente R\$ 200

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ação 3: Produzir material informativo para os alunos em Progressão Parcial

O material informativo, confeccionado em forma de folheto ou para ser disponibilizado pelas redes sociais, tem finalidade de ser um instrumento de orientação dos alunos sobre o processo de PP. A análise dos dados desvelou a necessidade de maior orientação por parte da equipe diretiva ao aluno que fica em PP. Dessa forma, propõe-se a oferta de tal material, ao início do ano letivo a todos os alunos, em especial aos que irão cursar a “dependência” e, sempre que se fizer necessário, como apresenta o Quadro 7

Quadro 7- Produzir material informativo para os alunos em Progressão Parcial

DETALHAMENTO						
O quê? (Ação)	Como? (Atividade)	Onde? (Lugar da ação)	Quem? (Atores)	Por quê? (Finalidade)	Quando? (Data de início e término)	Quanto? (Custo)
Produzir material informativo para os alunos em Progressão Parcial.	Produção de material de divulgação em mídia.	Nas unidades escolares.	Gestor escolar.	Tem a finalidade de ser um instrumento de orientação dos alunos sobre o processo de PP.	Será produzido no início do ano, em janeiro para ser distribuído durante todo o ano letivo.	Ação sem custo.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ação 4: Elaborar documento a ser analisado pela Regional Metropolitana II com a proposta dos professores para realização da PP no contraturno

Os dados da pesquisa revelaram que a Progressão Parcial poderá ser um instrumento mais eficaz no combate ao fracasso escolar e à melhoria dos índices de reprovação, se houver diversificação e aprimoramento da prática pedagógica e das condições estruturais necessárias ao seu funcionamento. A análise dos dados dos professores evidenciou resistência à forma como acontece a PP no interior da escola. Tal resistência se coloca como um dos empecilhos para que a PP avance e tenha o resultado esperado. Segundo os professores, o modelo de PP por hora

praticado na escola é ineficaz no que diz respeito à superação das dificuldades de aprender que alguns alunos apresentam. Retomando as ideias de Condé (2012), vemos que as políticas educacionais são formuladas para atender às demandas da sociedade como um todo e uma das dificuldades da implementação da política no modelo *top-down* (de cima para baixo) é o fato de ela ser elaborada fora do contexto de sua aplicação. Destarte, o autor ainda analisa:

Mas, se ocorre forte interação entre formulação e interação e *interfacatores* locais têm forte poder de intervenção, existe um enfoque analítico *bottom/up* disponível. Sua preocupação é traduzida na análise das redes de atores de decisões no ambiente de implementação, reduzindo o impacto das decisões “por cima” na análise (hierarquia, objetivos pré- definidos, causa e efeito, etc.) (CONDÉ, 2012, p. 92, grifos no original).

Diante do exposto, propomos a elaboração de um documento contendo os dados da pesquisa realizada na escola, com foco nas respostas dos professores sobre a realização da PP no contraturno. Esse documento será entregue à Diretora Regional Pedagógica (DRP) para ser avaliado e, uma vez identificada a pertinência da proposta nas demais unidades escolares, será enviado como sugestão de alteração da operacionalização aos órgãos competentes. O maior interesse é que a PP seja viável e eficaz no processo de resgate da aprendizagem dos alunos. O Quadro 8 apresenta a proposta:

Quadro 8 - Proposta dos professores para realização da PP no contraturno

DETALHAMENTO						
O quê? (Ação)	Como? (Atividade)	Onde? (Lugar da ação)	Quem? (Atores)	Por quê? (Finalidade)	Quando? (Data de início e término)	Quanto ? (Custo)
Elaborar um documento a ser analisado pela Regional Metropolitana II com a proposta dos professores para realização da PP no contraturno.	Apresentar os dados da pesquisa, em forma de documento, à Regional Metropolitana II.	Na unidade escolar.	Comitê de acompanhamento da PP, professores e alunos.	Porque é necessário mudanças na operacionalização da PP no interior da escola.	Em fevereiro, na semana de planejamento pedagógico.	Ação sem custo.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada procurou conhecer a percepção sobre a política de Progressão Parcial dos atores de duas escolas da Regional Metropolitana II, Estado do Rio de Janeiro. A análise dos dados da pesquisa nos permitiu entender o quanto é importante se desenvolver, no âmbito escolar, uma cultura que permita o diálogo entre o estabelecido nos documentos oficiais sobre as políticas públicas educacionais e a realidade vivenciada pelos atores que dela participam.

A Progressão Parcial, como direito do aluno, clama por mudanças significativas em sua estrutura e execução, o que só será possível em um ambiente onde todos se sintam responsáveis pelo processo educacional, onde o fracasso do aluno seja também o fracasso da escola enquanto instituição, onde as diferenças de tempo e de ritmo de aprendizagem sejam consideradas e respeitadas por todos.

A concepção dos gestores evidenciada nos dados da investigação leva-nos a admitir que os desafios e as dificuldades na PP ainda devem ser discutidos, levando-se em conta a perspectiva de um trabalho pautado em ações democráticas e com a participação de toda a comunidade escolar. A pesquisa demonstrou que há necessidade de a equipe de gestão possibilitar mudanças, mobilizando a comunidade escolar a fim de que todos compreendam as políticas implementadas, conscientizando os discentes de sua responsabilidade quanto à sua própria formação e envolvendo as famílias nos processos de construção do conhecimento, por esta ser um componente importante em uma gestão compartilhada e participativa.

Sob a ótica dos professores, foi possível constatar resistência a tal forma de resgate da aprendizagem, ocasionada pela falta de clareza sobre a política de PP, resultando em ações descontextualizadas, descompasso na relação professor x aluno e em avaliações que não contribuem para o resgate da aprendizagem.

Em contrapartida, é notório o anseio de mudanças por parte dos alunos em PP, pois, segundo dados da pesquisa, não conseguem vencer suas dificuldades, vão adiando a reprovação, evidenciando uma posição de exclusão dentro do próprio ambiente escolar.

Tais achados nos impulsionam a refletir a respeito da superação das dificuldades na implementação dessa política, com vistas a uma de Progressão Parcial comprometida com o resgate da aprendizagem de todos os alunos.

Por fim, o PAE aqui apresentado tem o objetivo de sugerir ações que servirão de suporte na operacionalização da Progressão Parcial. Sabe-se, no entanto, que tais propostas não têm a pretensão de esgotar as possibilidades de repensar tal política, mas, sim, de contribuir para melhoria das ações que a envolvem.

REFERÊNCIAS

ABROMOWICZ, Mere. Avaliação e progressão continuada: subsídios para uma reflexão. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (orgs.). **Formação do educador: avaliação institucional, ensino e aprendizagem**. São Paulo/BRA: Editora da UNESP. p. 155-164. (Série Seminário & Debates, v.4).

BARBOSA, Eduardo F. Metodologia da pesquisa – instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais. **Ser Professor Universitário**, 5 dez. 2008. Disponível em:

<http://www.inf.ufsc.br/~verav/Ensino_2013_2/Instrumento_Coleta_Dados_Pesquisas_Educacionais.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

BÊRNI, Duílio de Ávila (Org.). **Técnicas de pesquisa em Economia: transformando curiosidade em conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 2002. 408p.

BERTAGNA, Regiane Helena. **Progressão Continuada: limites e possibilidades**. 500f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer do CFE nº 207, de 14 de abril de 1966. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 1966.

_____. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 21 nov. 2014.

_____. Lei Federal nº 5692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 23 set. 2014.

_____. Lei Federal nº 7.044/82, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. *In*: MAIA, Ricamar P. de Brito Fernandes; RENAN, Iale. **Sistema educacional brasileiro: legislação e estrutura**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1983.

_____. Ministério da Educação. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/l93.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2014.

BURGOS, Baumann Marcelo. **A escola e o mundo do aluno**: estudo sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola. 1^o ed,-Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

BURGOS, Marcelo Baumann; CANEGAL, Ana Carolina. Diretores escolares em um contexto de reforma da educação. **Revista Pesquisa e Debate em Educação** v1. n1, 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006. Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/topicos/antonio-chizzotti>>. Acesso em: 30 set. 2015.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Abrindo a Caixa – Elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas. **Pesquisa e Debate em Educação**, PPGP-CAEd, v. 2, n. 2, p. 78-100, 2012.

COELHO, Salete B. R; LINHARES, Clarice. Gestão participativa no ambiente escolar. **Revista Eletrônica Latu Sensu**, ano 3, n. 1, mar. 2008.

ENTREVISTA COM JUSSARA HOFFMANN. **Avaliação**. Texto editado. Senai, 20--. 8p. Disponível em: <<http://www.dn.senai.br/competencia/src/contextualizacao/celia%20-%20avaliacao%20Jussara%20Hoffmam.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

ESCOLA A. **Ata de resultado final**. 2011, 2012, 2013.

ESCOLA A. **Ata de resultado final de dependência**. 2011, 2012, 2013.

ESCOLA B. **Ata de resultado final**. 2011, 2012, 2013.

ESCOLA B. **Ata de resultado final de dependência**. 2011, 2012, 2013.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa - tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GODOY, Maria Helena Padua Coelho de; MURICI, Izabela Lanna. **Gestão Integrada da Escola**. Minas Gerais: INDG Tecnologia e Serviços Ltda, 2009.

GUNTHER, Hartmut. **Como elaborar um questionário**. Laboratório de Psicologia Ambiental, Série: Planejamento de pesquisa nas Ciências Sociais. Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia, 2003, nº1. Disponível em: <<http://www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/2s2006/epistemico/01Questionario.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2014.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: Mitos e desafios uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma relação dialógica na construção do conhecimento. São Paulo: FDE, 1994.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXIRA – INEP. **Portal IDEB**. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. O Sistema de Organização e Gestão da Escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001

LIBÂNEO, José. Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LÜCK, Heloísa. A Aplicação do Planejamento Estratégico na Escola. **Gestão em Rede**, n. 19, p. 8-13, abr. 2000.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: Uma questão paradigmática. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações Quanto à Formação de Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, Porto Alegre, n. 12, p. 6-11, fev./mar. 2000.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan. abr. 2006.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/iisipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2015.

MARTINS, Ângela Maria. **O Campo das Políticas Públicas Educacionais**: uma revisão da literatura. 2011. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1875/1875.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

MARTINS, Ângela Maria. O campo das políticas públicas de educação: uma revisão da literatura. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 276-299, set./dez. 2013.

MINTZBERG, H. **Managing**: desvendando o dia a dia da gestão. Porto Alegre: Bookman, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

NEUBAUER, Rose; SILVEIRA, Ghisleine Trigo. Gestão dos sistemas escolares – Quais caminhos seguir? In: SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián (eds.). **Políticas educacionais e coesão social**. Uma Agenda Latino-Americana. Rio de Janeiro: Campus, 2009.

PARO, Bruno. **A escala Likert – Coisas que todo pesquisador deveria saber**. 2012. Disponível em: <<http://www.netquest.com/blog/br/a-escala-likert-coisas-que-todo-pesquisador-deveria-saber/>>. Acesso em: 15 set. 2015.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias desiguais**: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINTO, Ana Lúcia Guedes. **A avaliação da Aprendizagem**: O formal e o informal. Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=PINTO%2C+Ana+L%C3%BAcia+Guedes.+A+avalia%C3%A7%C3%A3o+da+Aprendizagem:+O+formal+e+o+informal>>. Acesso em: 13 dez. 2015.

POLON, Thelma Lucia Pinto. **Currículo e Políticas Curriculares na Perspectiva do Desenvolvimento Profissional**. Disponível em: <<http://www.ppgp2013.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=3258>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

POLON, Thelma Lucia Pinto. **Identificação dos Perfis de Liderança e Características Relacionadas à Gestão Pedagógica Eficaz nas Escolas Participantes do Projeto GERES - Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 - Pólo Rio de Janeiro**. 2009. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.pucrio.br/18051/18051.PDFXXvmi=5hPJdMZ2g1V77ov4Oi7xUvKbFnt3g6Amop6Cc6Ft8CBf18kQqrolZawFx2lf8jDwJKaWQPrZr4ftcBID3L02VxlUAqbJKOihuArsqiVqL0HgciCQlnRojq7f2zqLkg4PQvjOfJBfqRsJtk6RcucEDsGcTswbwn24lISx5uewmHhQ2nJfTWTxpBLk4jvCHzGqUAo15DxrlQjoe3F91AlrbtMgNjSvTzWPalQf0pHmh1Mw5rG73ozfTlvHGpdA0apa>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

POLON, Thelma Lucia Pinto. Perfis de Liderança e seus reflexos na Gestão Escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34, 2011, Natal. **Anais...** Natal/RN: Centro de Convenções, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT14/GT14-965%20int.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2012.

POLON, Thelma Lucia Pinto; BONAMINO, Alícia Maria Catalano. **Identificação dos Perfis de Liderança e Características relacionadas à Gestão Pedagógica das Escolas Eficazes**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011>>. Acesso em: 12 out. 2015

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, n. 125, p. 6-21, 1991.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro. Decreto nº 42.793 de 06 de janeiro de 2011. **Estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – Secretaria de Estado de Educação – Seeduc e dá outras providências**. Diário Oficial do Rio de Janeiro, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 2011a. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=485478>>. Acesso em: 10 set. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro. Decreto 42.838 de 4 de fevereiro de 2011. Transforma na estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação - Seeduc 30 (trinta) coordenadorias regionais em 14 (quatorze) regionais administrativas, e dá outras providências. **Diário Oficial do Rio de Janeiro**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 2011b. Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/374648/DLFE33118.pdf/Decreto42838de4defevereirode2011.pdf> >. Acesso em: 9 out. 2014.

_____. Deliberação nº 225/98 Altera os artigos 3º e 4º da Deliberação CEE nº 223/97. **Diário Oficial do Rio de Janeiro**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 1998. Disponível em: <http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/d216_225.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro. **Manual de Atribuições de Funções Estratégicas da Educação Estadual**. 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. **Manual de orientações para operacionalização da Portaria SEEDUC/SUGEN Nº 419/2013**. Rio de Janeiro, 2013a. Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/157759/DLFE-63748.pdf/MANUALORIENTACOESOPERACIONALIZACAOPORTARIASEEDUC_SUGENN419docversaorevisadaefinalizada_certo.pdf>. Acesso em: 22 set. 2014.

_____. Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro. **Manual do Reforço Escolar**. 2015. Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/157759/DLFE60827.pdf/Manual_projeto_reforco2015.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Portaria E/SAPP nº 48/2004, de 02 de dezembro de 2004. **Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar e dá outras providências**. Diário Oficial do Rio de Janeiro, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 2004. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/452097/DLFE-31649.pdf/PORTARIAESAPPN482004.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Portaria SEEDUC/SUGEN nº 174 de 26 de agosto de 2011. **Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar, e dá outras providências**. Diário Oficial do Rio de Janeiro, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 2011c. Disponível em:

<<http://gidecentrosul.blogspot.com.br/2011/10/portaria-seeducsugen-n-174-de-26-de-Html>>. Acesso em: 15 jun. 2014

_____. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Portaria SEEDUC/SUGEN nº 316, de 23 de novembro de 2012. **Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar, e dá outras providências**. Diário Oficial do Rio de Janeiro, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 2012. Disponível em: <<http://pielegisla.blogspot.com.br/2012/11/portaria-seeducsugen-n-316-de-23-de.html>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Portaria Seeduc/Sugen nº 336 de 06 de março de 2013. **Altera dispositivos da Portaria SEEDUC/SUGEN nº 316/2012, que estabelece normas de avaliação do desempenho escolar, e dá outras providências**. Diário Oficial do Rio de Janeiro, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 2013b. Disponível em: <<http://pielegisla.blogspot.com.br/2013/03/portaria-seeducsugen-n-336-de-06-de.html>>. Acesso em: 22 set. 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Portaria SEEDUC nº 419/2013 de 27 de setembro de 2013. **Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar, e dá outras providências**. Diário Oficial do Rio de Janeiro, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 2013c. Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/2298861/DLFE-78181.pdf/PORTARIA_SEEDUCSUGEN419DE_27.09.2013DO30.09.2013NORMASDEAVALIACAO.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2014.

_____. Resolução 4646, de novembro de 2010. **Instituiu o Grupo de Trabalho Temporário, responsável pela orientação, planejamento e coordenação da Gestão Escolar**. Diário Oficial do Rio de Janeiro, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 2010. Disponível em: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/especiais_detalhe.asp?EditeCodigoDaPagina=7575>. Acesso em: 17 jun. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Escola de cara nova. Planejamento 98. Progressão Continuada. São Paulo, 1998

SEGATTO, Ianni Catarina. **Análise da Implementação de Políticas Públicas: o Programa de Alfabetização na Idade Certa em dois Municípios Cearenses**. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/temasadm/article/view/6189>>. Acesso em: 11 dez. 2015.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

YIN, Robert **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A



MESTRADO EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA- PPGPUFJF/CAED

DATA: ____/____/____

Prezado (a) Diretor (a),

Sou aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG e conto com sua colaboração para responder ao questionário que segue. O objetivo desta pesquisa é desenvolver um estudo sobre a implementação do Regime de Progressão Parcial, a fim de melhor compreender sobre como os gestores percebem essa política dentro da escola, sendo e, sua participação, portanto, de fundamental importância.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

GESTOR/ Coordenador/Orientador:

1. Função exercida na escola?
2. Qual seu nível de formação?
3. Você tem pós-graduação? Em quê?
4. Há quanto tempo desempenha a função de gestor, coordenador, orientador nesta escola?
5. Como você tomou conhecimento da Progressão Parcial?
6. Como a Progressão Parcial pode contribuir para a melhoria dos resultados pedagógicos da escola?
7. Quais os procedimentos da equipe gestora com relação ao aluno da Progressão Parcial, a partir da sua aprovação?
8. O que o professor deve fazer após receber os alunos em PP?

9. Na sua opinião, que fatores contribuem para a reprovação dos alunos na PP?
10. A Portaria nº 419, artigo 21, estabelece que a Equipe Técnico - Pedagógica da unidade escolar é responsável por organizar o processo e definir um professor responsável pela elaboração e aplicação do Plano Especial de Estudos. Como isso acontece na escola?
11. O parágrafo único do artigo 21 estabelece que compete ao professor, definido pela Equipe Técnico -Pedagógica, assumir discentes em Progressão Parcial e adotar os procedimentos estabelecidos na portaria. Como isso é feito na sua escola?
12. Segundo a Portaria nº 419, devem ser aplicados Planos Especiais de Estudos bimestralmente até que o aluno vença suas dificuldades e seja aprovado. Como isso é feito na escola? Com que frequência?
13. Como a família é envolvida no processo da Progressão Parcial?
14. Como é feito o acompanhamento pela escola dos alunos em Progressão Parcial ao longo do período letivo?
15. De maneira geral, quais os instrumentos utilizados pelo professor para avaliar o aluno em Progressão Parcial?
16. Existe o acompanhamento do aluno que não vence a PP no 6º ano e continua em PP até o final do Ensino Fundamental? Você tem conhecimento de algum caso?
17. Quais as críticas que normalmente são feitas ao regime de PP pelos professores?
18. Quais as críticas que normalmente são feitas ao regime de PP pelos coordenadores e orientadores?
19. Quais as críticas que normalmente são feitas ao regime de PP pelos responsáveis dos alunos?
20. Quais as críticas que normalmente são feitas ao regime de PP pelos alunos?
21. Em sua opinião, o que poderia ser feito para aprimorar o Regime de Progressão Parcial?

APÊNDICE B



**MESTRADO EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA-
PPGPUFJF/CAED**

DATA: ____/____/____

Prezado (a) Professor (a),

Sou aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG e conto com sua colaboração para responder ao questionário que segue. O objetivo desta pesquisa é desenvolver um estudo sobre a implementação do Regime de Progressão Parcial na escola, sendo sua participação, portanto, de fundamental importância. A expectativa é que sua contribuição possa ajudar na definição de novas ações que promovam melhores condições para implementação da Progressão Parcial. Agradeço desde já a sua participação e informo que sua identidade será mantida em sigilo.

Obrigada!

QUESTÕES:

1- Qual sua formação inicial? -----

2- Possui pós graduação? () Sim () Não. Caso afirmativo, em qual área?

3- Há quanto tempo desempenha a função de professor nesta escola?

- () Menos de 1 ano
 () 1 a 3 anos
 () 4 a 6 anos
 () Mais de 6 anos

4- Quantos aos instrumentos avaliativos da Progressão Parcial, quais os mais utilizados por você? :

- () Provas e testes
 () Exercícios e trabalhos de pesquisa
 () Atividades autorreguladas
 () Outros(especifique)-----

5-Solicito que marque o grau de concordância, com relação às assertivas, de acordo com a seguinte legenda:

- 1 – Discordo totalmente
- 2 – Mais discordo que concordo
- 3 – Mais concordo que discordo
- 4 –Concordo totalmente

ASSERTIVA	GRAU DE CONCORDÂNCIA			
	1	2	3	4
1- O Regime de Progressão Parcial tem contribuído para melhoria dos resultados pedagógicos desta escola.				
2- A equipe gestora orienta os alunos em Progressão Parcial, a partir do início do ano letivo, informando o professor que irá acompanhá-lo, orientando-o quanto as datas das avaliações e entrega de plano de estudos.				
3- As ações do professor tais como: orientação quanto ao conteúdo a ser estudado, a aplicação do Plano Especial de estudos e o acompanhamento dos alunos são suficientes para melhoria do seu desempenho ao longo do Processo				
4.- A organização e definição do professor responsável pela elaboração e aplicação do Plano Especial de Estudos pela equipe técnico-pedagógica contribui para melhoria da implementação da Progressão Parcial nesta escola.				
5-O plano especial de estudo, previsto pela Portaria nº 419 é de conhecimento de todos os professores				
6-Utilizo o Plano Especial de Estudos para orientar o aluno em Progressão Parcial quanto aos instrumentos a serem aplicados durante o processo.				
7- Recebo orientações da coordenação pedagógica sobre o preenchimento do Plano Especial de Estudos ao final do ano.				
8- A gestão tem tomado medidas para diminuir o número de alunos na Progressão Parcial.				
9- O acompanhamento feito pela escola aos alunos em Progressão Parcial durante o ano letivo é eficaz na melhoria de seus resultados.				
10- Os alunos que não conseguem finalizar a Progressão Parcial são reprovados na série em curso.				
11-Os alunos realizam as atividades avaliativas na Progressão Parcial com responsabilidade				
12- Existe apoio eficaz da direção da escola ao professor que acompanha alunos em Progressão Parcial				
13- A direção apoia o trabalho da coordenação pedagógica ao que se refere à Progressão Parcial				
14- A direção conhece a qualidade do trabalho pedagógico realizado pelos professores no que tange à Progressão Parcial				
15-A equipe técnica-diretiva se reúne com frequência com os professores para orientar /acompanhar a execução da Progressão Parcial.				
16- Os alunos que não conseguem finalizar a Progressão Parcial abandonam a escola.				
17- Realizo encontro com meu aluno em Progressão Parcial frequentemente.				
18- Os alunos da Progressão Parcial são categorizados como alunos desinteressados.				
19-A Progressão Parcial teria melhores resultados se fosse realizada no contraturno.				
20- A reprovação dos alunos na Progressão Parcial ocorre em função da falta de empenho do aluno.				
21-A reprovação dos alunos em Progressão Parcial ocorre em função da falta de acompanhamento da família.				

22- É notória a preocupação do gestor da escola com os alunos reprovados na Progressão Parcial				
--	--	--	--	--

6-Em sua opinião, que mudanças seriam necessárias para que o Regime de Progressão Parcial contribuísse para a diminuição do fracasso escolar ?

APÊNDICE C



**MESTRADO EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA-
PPGPUFJF/CAED**

DATA: ____/____/____

Prezado (a) Aluno (a),

Sou aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG e conto com sua colaboração para responder ao questionário que segue. O objetivo da pesquisa é analisar como acontece a Progressão Parcial nas escolas e a expectativa é que essa avaliação possa ajudar a melhorar essa política. A expectativa é que sua contribuição possa ajudar na definição de novas ações que promovam melhores condições para implementação da Progressão Parcial. Agradeço desde já a sua participação e informo que sua identidade será mantida em sigilo.

QUESTÕES:

1. Sua idade: _____
2. Sexo: () masc () fem
3. Você é aluno(a) de qual série? _____
4. Há quanto tempo você estuda nesta escola?
() 1 ano () 2 anos () 3anos () 4 anos () 5 anos () mais de 5 anos
5. Além de estudar, você realiza quais outras atividades?
() só estudo () trabalho () ajudo em casa () faço outras atividades. Qual?

6. Qual (is) disciplina(s) de que você mais gosta?

Área de Linguagens	Área de Ciências Humanas	Área de Ciências Natureza	Área: Matemática
() Língua Portuguesa	() História	() Ciências/ Biologia	() Matemática
() Literatura	() Geografia	() Química	() Resolução de problemas
() Produção textual	() Filosofia	() Física	
() Artes	() Sociologia		
() Educação Física	() Religião		

7. Quais as razões para gostar dessas disciplinas?

☐ Tem facilidade ☐ Gosta dos professores ☐ Pensa em trabalhar nessas disciplinas/áreas no futuro ☐ Aprende coisas interessantes nessa(s) aula(s)

8. Qual (is) disciplina(s) de que você menos gosta?

Área de Linguagens	Area de Ciências Humanas	Area de Ciências Natureza	Área: Matemática
☐ Língua Portuguesa	☐ História	☐ Ciências/ Biologia	☐ Matemática
☐ Literatura	☐ Geografia	☐ Química	☐ Resolução de Problemas
☐ Produção Textual	☐ Filosofia	☐ Física	
☐ Artes	☐ Sociologia		
☐ Educação Física	☐ Religião		

9. Quais as razões para não gostar dessas disciplinas?

☐ tem dificuldade
☐ Não gosta ou não consegue entender o jeito de ensinar dos professores
☐ Não pensa em trabalhar nessas disciplinas/áreas no futuro
☐ Não aprende coisas interessantes nessa(s) aula(s)

10-Você já passou pela experiência de ser reprovado?

☐ Nunca ☐ apenas uma vez ☐ duas vezes ☐ três vezes ou mais

11-Quais fatores contribuíram para a sua reprovação?

☐ Dificuldade de compreensão da matéria ☐ Falta de estudo/ comprometimento com a escola ☐ Excesso de faltas ☐ Doença pessoal ou em família ☐ Outros problemas. Quais? _____

12-Você já passou pela experiência de ficar em Progressão Parcial (dependência)

☐ Nunca ☐ Apenas 01 vez, em uma única matéria ☐ Apenas 01 vez, em duas matérias ☐ Mais de 01 vez, em uma única matéria ☐ Mais de 01 vez, em duas matérias

13-Quais fatores contribuíram para que você fosse encaminhado para a Progressão Parcial?

☐ Dificuldade de compreensão da matéria
☐ Falta de estudo/ comprometimento com a escola
☐ Excesso de faltas
☐ Doença pessoal ou em família
☐ Outros problemas. Quais? _____

14- Você já chegou a escolher uma ou mais disciplinas para ficar em Progressão Parcial? ☐ Sim ☐ Quase sempre ☐ Às vezes ☐ Nunca

15- Quais as razões dessa “escolha”?

16. Você é acompanhado por algum professor da matéria em que ficou em Progressão Parcial até você conseguir a aprovação?

() Sim, sempre. () Sim, pela maioria dos professores () Mais ou menos, por alguns professores. () Não sou efetivamente acompanhado. Apenas entrego as tarefas ou faço as provas solicitadas.

17- Como você é informado da Progressão Parcial?

() Através do boletim ou resultado exposto pela escola () Através da equipe diretiva da escola () Pela secretaria da escola () Perguntando ao Professor

Outros: _____

18- Com que frequência você realiza as avaliações das matérias em Progressão Parcial: () Bimestralmente () Semestralmente () Ao final do ano

19- A Progressão Parcial ajuda você a recuperar o que não aprendeu nos anos anteriores? () Sempre () Às vezes () Nunca

20- Quais os tipos de avaliações aplicadas na PP? () Prova () Plano de estudo () Exercícios () Outras. Quais? _____

21- A Progressão Parcial teria melhores resultados se fosse com aula no contraturno?

() Sim, pois os alunos aprenderiam mais
() Sim, pois os professores dariam mais atenção aos alunos
() Não, pois os alunos teriam mais dificuldades de frequentar as aulas
() Não mudaria em nada o resultado

22- A reprovação na Progressão Parcial ocorre por desinteresse dos alunos?

() Sim () Não () Na minoria dos alunos () Na maioria dos alunos

23- A reprovação na Progressão Parcial ocorre por falta de acompanhamento da direção da escola?

() Sempre () Na maioria das vezes () Algumas vezes () Nunca

24- A reprovação na Progressão Parcial ocorre em função da falta de acompanhamento do professor?

() Sempre () Na maioria das vezes () Algumas vezes () Nunca

25- A reprovação na Progressão Parcial ocorre em função da falta de acompanhamento da família?

() Sempre () Na maioria das vezes () Algumas vezes () Nunca

26- O que poderia ser feito para melhorar a Progressão Parcial?

Obrigada por sua colaboração!!!

APÊNDICE D

QUADRO 3 – Perfil dos professores da escola A e B

ESCOLA A	FUNÇÃO QUE EXERCE NA ESCOLA	TEMPO NA INSTUIÇÃO	NÍVEL DE ESCOLARIDADE
	Docente I- L.Portuguesa	Mais de 6 anos	Superior/Licenciatura em L.Portuguesa , especialização em L.Portuguesa e Mestrado em Literatura Brasileira
	Docente I- L. Portuguesa	Mais de 6 anos	Superior/licenciatura em L.Portuguesa e especialização em Produção textual
	Docente I- L.Portuguesa	Mais de 6 anos	Superior/Licenciatura em L.Portuguesa, especialização em Gestão escolar
	Docente I- Física	Mais de 6 anos	Superior Licenciatura em Física
	Docente I- Matemática	Mais de 6 anos	Docente I- Física
	Docente I- Matemática	1 a 3 anos	Superior/Licenciatura em matemática
	Docente I- Matemática	1 a 3 anos	Superior/Licenciatura e Matemática
	Docente I- Arte	Mais de 6 anos	Superior Licenciatura em Arte
	Docente I-Química	Mais de 6 anos	Superior Licenciatura em Química
	Docente I- Geografia	Mais de 6 anos	Superior Licenciatura Continuação em Geografia
	Docente I- História	Mais de 6 anos	Superior Licenciatura em História
	Docente I- História	Mais de 6 anos	Superior Licenciatura em História e especialização em Supervisão escolar
ESCOLA B	Docente I- L.Portuguesa	Mais de 6 anos	Superior Licenciatura em L. Portuguesa e Literatura brasileira
	Docente I- L. Portuguesa	Mais de 6 anos	Superior / Licenciatura em L. Portuguesa e Literatura Brasileira
	Docente I- Matemática	1 a 3 anos	Superior/Licenciatura e especialização em matemática, Mestrado em Engenharia Nuclear/Doutoranda em Engenharia Nuclear
	Docente I- Matemática	1 a 3 anos	Superior/ Licenciatura em matemática
	Docente I- Sociologia	1 a 3 anos	Superior/ Licenciatura em Sociologia especialização em Ciências sociais
	Docente I-Química	1 a 3 anos	Superior/Licenciatura em Química e especialização em Geociências
	Docente I- Geografia	1 a 3 anos	Superior / Licenciatura em Geografia/especialização em Geografia
	Docente I- História	1 a 3 anos	Superior Licenciatura em História
		1 a 3 anos	Superior/Licenciatura em Ciências e Biologia e especialização em Ciências e Biologia
	Docente I- Ciências	Mais de 6 anos	Superior/Licenciatura em Ciências e Biologia e especialização em Psicopedagogia institucional
	Docente I- Filosofia	1 a 3 anos	Superior/ Licenciatura em Filosofia
	Docente I- História	1 a 3 anos	Superior/ Licenciatura em História e especialização em História do Brasil

APÊNDICE E

ASSERTIVAS A SEREM ANALISADAS

Assertivas relacionadas à implementação da Política de Progressão na escola e seu resultado.	- O Regime de Progressão Parcial tem contribuído para melhoria dos resultados pedagógicos desta escola.
	- A organização e definição do professor responsável pela elaboração do PEE pela equipe técnica- pedagógica contribui para melhoria da implementação da Progressão Parcial nesta escola
	Os alunos que não conseguem finalizar a Progressão Parcial são reprovados na série em curso
	A Progressão Parcial teria melhores resultados se fosse realizada no contraturno
Assertivas relacionadas com a atuação dos gestores e equipe técnica na orientação da PP nas escolas	A gestão tem tomado medidas para diminuir o número de alunos na Progressão Parcial
	A equipe gestora orienta os alunos em Progressão Parcial a partir do início do ano letivo, informando qual professor irá acompanhá-lo, orientando-o quanto as datas das avaliações e entrega das atividades do plano de estudo
	As ações do professor tais como: orientações quanto ao conteúdo a ser estudado a aplicação do Plano Especial de estudos e o acompanhamento são suficientes para melhoria do desempenho do aluno ao longo do processo (Continuação)
	O acompanhamento feito pela escola aos alunos em Progressão Parcial durante o ano letivo é eficaz na melhoria de seus resultados
	Existe apoio eficaz da direção da escola ao professor que acompanha alunos em Progressão Parcial
	- A direção apoia o trabalho da coordenação pedagógica ao que se refere à Progressão Parcial
	A direção conhece a qualidade do trabalho pedagógico realizado pelos professores no que tange à Progressão Parcial
	A equipe técnica-diretiva se reúne com frequência com os professores para orientar/acompanhar a execução da Progressão Parcial
	É notória a preocupação do gestor da escola com os alunos reprovados na Progressão Parcial
Assertivas relacionadas ao conhecimento da PP pelos professores e sua orientação aos alunos em PP nas escolas	O Plano Especial de Estudos, previsto pela Portaria nº 419 é de conhecimento de todos os professores desta unidade
	Utilizo o Plano Especial de Estudos para orientar o aluno em Progressão Parcial quanto aos instrumentos a serem aplicados durante o processo
	Recebo orientações da coordenação pedagógica sobre o preenchimento do Plano Especial de Estudos ao final do ano
	Realizo encontro com meu aluno em Progressão Parcial frequentemente.
Assertivas relacionadas ao desempenho e acompanhamento dos alunos pelos diversos atores .	Os alunos realizam as atividades avaliativas na Progressão Parcial com responsabilidade
	Os alunos que não conseguem finalizar a Progressão Parcial abandonam a escola
	Os alunos da Progressão Parcial são categorizados como alunos desinteressados
	- A reprovação dos alunos em Progressão Parcial ocorre em função do desinteresse do aluno.
	- A reprovação dos alunos em Progressão Parcial ocorre em função da falta de acompanhamento da família

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.